

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Vývoj čtenářských dovedností u žáků vyučovaných AS a G metodou

Development of reading skills of pupils taught by analytic- syntetic and genetic method

Mgr. Pavlína Barešová

konzultantka: PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

18. 11. 2010, Pardubice

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Pardubicích 18. 11. 2010

Pavλίna Barešová

Poděkování

Děkuji konzultantce PaedDr. PhDr. Anně Kucharské, Ph.D. za možnost podílet se na výzkumném projektu, cenné rady a podněty k zpracování. Všem účastníkům výzkumného projektu, zejména pak paním učitelkám za jejich spolupráci, podněty pro zpracování a jejich praktické postřehy. Dále pak také Aleně Škaloudové, Ph.D. za její pomoc při statistickém zpracování dat.

Abstrakt

Gramotnost, jako znalost psané formy jazyka, má v dnešní společnosti zcela zásadní význam pro fungování ve společnosti. Umět číst a psát je dnes nutností, osvojení dovedností čtení a psaní je chápáno jako samozřejmost, nikoli jako mimořádná dovednost. Potřebnost funkční gramotnosti spolu s požadavkem na poměrně vysoký stupeň vzdělanosti však klade na dětskou populaci nemalé nároky. Vzniká zde tedy společenská potřeba na vynaložení zvýšeného úsilí v realizaci opatření, které by vedly ke snižování počtu dětí ohrožených poruchami čtení a psaní a špatných čtenářů.

Rigorózní práce tematicky navazuje na předchozí práci diplomovou (2010) a postupovou (2009), ve kterých jsem se zabývala stanovením úrovně čtenářských dovedností u skupin žáků vyučovaných podle AS a G metody poprvé v polovině 1. ročníku, podruhé na konci 1. ročníku a mapováním odlišností ve vývoji čtenářství v návaznosti na metodu výuky. Dále pak také souvisejícím obtížím, jejich vývojem a způsobu čtení u tzv. „problémových“ žáků, tedy u těch žáků, u kterých se v některém z uvedených období objevily obtíže ve čtení. Na tyto žáky poté nahlížíme jako na žáky s vyšším rizikem vzniku SPU. Vycházím z projektu Třístupňový model péče, který byl realizován pod záštitou IPPP ČR a kterého se účastním. Tento projekt si klade za cíl pomoci řešit základní problém pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti diagnostiky SPU, konkrétně problematiku nejednotnosti postupů v procesu diagnostikování a nejednotnosti kritérií pro přidělení diagnózy SPU. Tři stupně modelu péče představují postupné kroky v pomoci žákům s výukovými obtížemi, a to bez rozdílu příčin jejich obtíží. My zde zůstáváme v první úrovni, a to na úrovni pedagogické diagnostiky.

V rámci tohoto projektu byly realizovány tzv. diagnostické prověrky čtení, které jsem postupně v rámci postupové, diplomové a rigorózní práce vyhodnocovala a analyzovala. Ty vypovídají o dosažené úrovni čtenářských dovedností v jednotlivých obdobích. Výzkumný vzorek tvoří vždy nejméně 18 škol, což odpovídá přibližně 400 žákům, data byla sebrána ve třech oblastech ČR - Praha, střední Čechy a Morava (za vzniku pracovních skupin). První diagnostická prověrka čtení byla realizována v průběhu školního roku 2008/2009 v období leden-únor, druhá ve stejném školním roce v průběhu června, třetí pak v období leden-únor ve školním roce 2009/2010.

Podrobnými analýzami těchto prověrek jsme získali poměrně dobrý přehled o vývoji čtenářských dovedností od poloviny 1. ročníku do poloviny 2. ročníku, o odlišnostech

a shodách ve vývoji čtenářství při výuce analyticko-syntetickou nebo genetickou metodou čtení, přehled o projevech obtíží v rámci obou metod i o konkrétních projevech obtíží u těch žáků, kteří se jeví jako riziková z hlediska možnosti vzniku specifických poruch učení. Vzhledem k možnosti opakovat diagnostické prověrky (poprvé v 1. polovině 1. ročníku, podruhé na konci 1. ročníku, potřetí v polovině 2. ročníku), jsme měli možnost zachytit jednotlivé charakteristiky čtení v jejich vývoji, což se ukázalo jako velmi cenný zdroj informací. Nezajímali jsme se pouze o charakteristiku rychlosti čtení, která je obecně chápána jako stěžejní pro určení čtenářského kvocientu, ale mapovali jsme i vývoj dílčích charakteristik čtení (konkrétně chybovost, způsob čtení, charakter chyb, jejich lokalizace ve slově, jejich typ, přítomnost dalších projevů jako je „dvojí čtení“, čtení s intonací, obtížné slabikování shluků, míra porozumění).

Již při mapování v polovině 1. ročníku se nám ukázalo, že je důležité mít stále na paměti, že vývoj čtení probíhá odlišně v analyticko-syntetické a v genetické metodě, a to jak ve vývoji čtenářství v běžné populaci, tak u žáků s vyšším rizikem rozvoje SPU. Šetření v dalších časových obdobích nám tento fakt potvrdila. Přesto, že v mnohých charakteristikách je možné výkony žáků obou skupin porovnávat, některé charakteristiky čtení si ve shodě s použitou metodou zachovávají svou specifickou hodnotu interpretace. To je třeba mít na paměti při hodnocení žáků. Zdá se však, že zde zároveň vzniká požadavek na to seznámit s těmito poznatky jak pracovníky poradenských zařízení, tak i další účastníky výchovně vzdělávacího procesu žáků.

Vzhledem k tomu, že výzkumný vzorek byl po celou dobu výzkumu poměrně velký, bylo možné vyslovit určité zákonitosti o vývoji čtenářských dovedností a obtíží v návaznosti na jednotlivé metody výuky, které by mohly mít širší platnost. Přesto, že v práci srovnáváme jednotlivé skupiny žáků (AS a G metoda, jednotlivé skupiny rizikových žáků), cílem práce není porovnání efektivnosti výuky za použití jedné či druhé metody, nýbrž podrobný popis vývoje čtenářských dovedností a obtíží ve čtení v jednotlivých charakteristikách čtení, které jsou platné pro dané metody. Další zaměření pozornosti na žáky nejvíce rizikové z hlediska možnosti rozvoje SPU a mapování vývoje čtenářství v konkrétních čtenářských aktech, nám otevřelo možnost zachytit konkrétní podobu obtíží v jednotlivých metodách a na základě toho vymezit jisté rizikové faktory SPU platné již v počátečních stádiích procesu osvojování si čtení.

Vzhledem k tomu, že tato problematika není na poli pedagogicko-psychologického poradenství příliš rozpracována, mohla by i tato práce být jistým přínosem nejen pro poradenské pracovníky, ale i pro učitele, jakožto prvotní „diagnostiky a pomocníky“ žáků, u kterých se objevují obtíže ve čtení, stejně jako pro všechny další účastníky výchovně-vzdělávacího procesu dětí i širší veřejnosti.

Abstract

Literacy as a knowledge of the written form of a language has nowadays an essential meaning for casual and successful function in the society. Nowadays, to be able to read and write is a must and mastering these abilities is considered as a matter of fact not as an extraordinary ability. The necessity of the functional literacy together with a demand on high level of the society intelligence lays considerable requirements on the child population. That results in a need for a higher effort to carry out measures which could lead to a reduction of number of children who are in danger of reading and writing malfunctions and reduction of bad readers.

This dissertation is tied to my previous theses (2009 and 2010) in which I focused on finding the level of reading skills of pupils taught by analytic-synthetic method (hereafter as AS method) and genetic method (hereafter as G method) for the first time at the half of the first school year, for the second time at the end of the first school year and surveying differences in a progress of reading in a connection to the method of teaching. Moreover, I was dealing with difficulties and a progress of difficulties of reading and a way of reading of so called “problematic” pupils, i.e. pupils who started to have difficulties with reading during the period above stated. Subsequently, these pupils are being considered as pupils with a higher risk of Special malfunctions of education (hereafter as a Czech abr. SPU). My dissertation comes from the Project Three-level model of care realised by IPPP ČR and in which I take a part. The project tries to solve the main problem of pedagogical-psychological counselling within diagnostics of the SPU, i.e. a question of a disunity of procedures used in a process of the diagnosis and a disunity of criteria for the diagnosis of the SPU. Three levels of the mentioned method of care present consequent steps in a help for pupils with educational difficulties regardless the reason of difficulties. The dissertation stays within the first step, i.e. the level of the pedagogical diagnosis.

Within the Project diagnostics screenings of reading were carried out and I have been evaluating and analysing the results of the screenings in my theses and this dissertation. The screenings show the reached level of reading skills in stated periods. Inquire sample for each period was formed by 18 schools at least, i.e. approximately 400 pupils. Data were collected in three regions – Prague, Central Bohemia and Moravia. First diagnostic screening of reading was carried out during the school year 2008/2009 (January to February), second diagnostic screening was carried out during the same school year (June) and the third one during the school year 2009/2010 (January to February).

Due to the detailed analysis of the screenings we received a sufficient survey of a development of the reading skills from the half of the first school year to the second part of the second school year, differences and accords in the development when AS method or G method of reading are used, overview of possible difficulties within these methods and particular symptoms of difficulties of pupils who tend to be in danger of SPU. Due to the possibility to repeat the screenings (first one in the first semester of the first year, second one in the second semester of the first year and the third one in a half of the second year) we had a chance to write down various characteristics of reading in its development which has occurred to be a very valuable source of information. The project does not deal only with rapidity of reading (which is considered as the main characteristic for the reading ratio) but covers also development of other particular characteristics of reading (mainly, error rate, mean of reading, character of mistakes, location of mistakes in words, type of mistakes, intonation, difficulties with syllabication of clusters, level of understanding and other symptoms like double reading).

Already during the evaluation of results of the first semester of the first year it emerged that it is important to keep in mind that the development of reading is different when AS method or G method is used. This is valid not only in the development of reading in a common population but also among pupils who tend to be in danger of SPU. Evaluation of results of the other periods has confirmed this fact. We can compare results of pupils in many characteristics. Nevertheless, some characteristics keep their specific value of interpretation in accordance with used educational method and this is necessary to keep in mind while evaluating the pupils. However, there is also a need to inform about the results people working within the sphere of children education.

Since the inquiry sample was broad enough it was possible to state some general rules about progress of the reading skills and difficulties in consequence of educational methods. Despite the fact that the thesis compares particular groups of pupils (AS method, G method, categories of problematic pupils), the aim of the thesis is not to compare effectiveness of mentioned methods but in-depth description of development of reading skills and difficulties in particular characteristics of reading.

Due to the fact we have focused also on pupils who are in danger of SPU and on screening the development of reading in concrete reading acts we have a possibility to write down specific forms of difficulties in both methods. Subsequently, we could define some critical

factors of SPU which are valid already at the beginning of the process of learning how to read.

As the topic of the thesis is not developed enough within the pedagogical-psychological counselling the thesis can serve not only for employees of the counselling but also for teachers who are generally the first who diagnose and help pupils with reading difficulties and for other persons within the sphere of children education or broader public that is interested in the topic.

Obsah

1. Teoretická část.....	13
1.1. Gramotnost a čtenářství	13
1.2. Analyticko-syntetická (AS) a genetická (G) metoda čtení	14
1.2.1. Technika čtení v AS metodě	14
1.2.2. Výhody a nevýhody AS metody	16
1.2.3. Technika čtení v případě G metody	16
1.2.4. Výhody a nevýhody G metody	18
1.2.5. Možnosti využití genetické metody u dětí s obtížemi ve čtení	19
1.3. Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní	19
1.4. Specifické poruchy učení – dyslexie	21
1.4.1. Příčiny dyslexie z hlediska sledování na třech základních úrovních	22
1.4.2. Projevy dyslexie	22
1.4.3. Jak čtou děti s dyslexií?	24
1.4.4. Oblasti sledování jako možná východiska pro pedagogickou diagnostiku	24
1.5. Problematika diagnostiky dyslexie	25
1.5.1. Diagnostika SPU – dyslexie	25
1.5.2. Vyšetření čtení	26
1.6. Projekt Třístupňový model péče – cíle a dosavadní realizace projektu	30
2. Praktická část I	32
2.1. Východiska a cíle práce	32
2.1.1. Východiska práce	32
2.1.2. Cíle rigorózní práce	34
2.2. Metodika práce	35
2.2.1. Sběr dat	35
2.2.2. Diagnostické prověrky a jejich zpracování	35
2.3. Hypotézy	37
2.4. Nálezy: Úroveň čtenářských dovedností v polovině 2. ročníku	38
2.4.1. Hodnocení čtení v polovině 2. ročníku - stanovení úrovně čtenářských dovedností v charakteristikách rychlosti čtení a chybovosti u obou skupin žáků (AS a G)	38
2.5. Porovnání úrovně čtenářských dovedností ve 3 časových obdobích – polovina 1. ročníku, konec 1. ročníku, polovina 2. ročníku	44
3. Praktická část II	65

3.1. Typologie problémových žáků	66
3.2. Charakter obtíží	67
3.2.1. Rychlost čtení.....	67
3.2.2. Chybovost	68
3.2.3. Charakter obtíží ve čtení	70
3.2.4. Další projevy ve čtení	74
3.2.5. Charakter chyb	76
4. Shrnutí výsledků.....	81
4.1. Shrnutí výsledků dosažené úrovně čtenářských dovedností charakteristiky rychlosti a chybovosti u žáků v polovině 2. ročníku	81
4.1.1. Rychlost čtení v polovině 2. ročníku	81
4.1.2. Chybovost/počet chybně přečtených slov v polovině 2. ročníku	81
4.1.3. Závěr z hodnocení charakteristik rychlosti a chybovosti v polovině 2. ročníku	82
4.2. Shrnutí změn ve vývoji čtenářských dovedností v jednotlivých charakteristikách ve třech časových obdobích.....	82
4.2.1. Shrnutí změn v charakteristice rychlosti čtení	83
4.2.2. Shrnutí změn v charakteristice chybovosti	83
4.2.3. Shrnutí změn v charakteristice způsobu čtení.....	84
4.2.4. Shrnutí změn v charakteru chyb, jejich lokalizace a typů	85
4.2.5. Shrnutí změn v charakteristice dalších projevů ve čtení.....	86
4.2.6. Shrnutí změn v charakteristice porozumění/schopnosti reprodukce čteného textu	87
4.3. Závěr z první části práce.....	88
4.4. Shrnutí dosažených výsledků v individuálním vývoji žáků rizikových z hlediska výskytu SPU	91
4.4.1. Typologie rizikových žáků	91
4.4.2. Vývoj čtenářských dovedností ve skupinách rizikových žáků	92
4.5. Závěr z druhé části práce	95
4.5.1. Zastoupení žáků v jednotlivých kategoriích vývoje obtíží	95
4.5.2. Závěr pro 1. skupinu	95
4.5.3. Závěr pro 5. skupinu	96
4.5.4. Závěr pro 7. skupinu	97
4.6. Zhodnocení hypotéz	97
4.7. Diskuse	98

5.Závěr.....	106
5.1.Zhodnocení míry úspěšnosti v naplnění cílů a závěr ze získaných poznatků	106
6.Seznam zdrojů a literatury.....	110
6.1.Primární zdroje	110
6.2.Sekundární zdroje a literatura.....	110
7.Přílohy	112
Příloha 1: Text zadávaný žákům a záznamový arch pro učitele v polovině 1. ročníku - AS metoda	112
Příloha 2: Text zadávaný žákům a záznamový arch pro učitele v polovině 1. ročníku - G metoda	114
Příloha 3: Text zadávaný žákům a záznamový arch pro učitele na konci 1. ročníku –AS i G metoda	116
Příloha 4: Text zadávaný žákům v polovině 2. ročníku –AS i G metoda	118
Příloha 5: Charakteristika jednotlivých tříd zapojených do projektu	119

1. Teoretická část

1.1. Gramotnost a čtenářství

„Umět číst a psát patří s největší pravděpodobností u většiny lidí k základním atributům vzdělání. Člověk, který umí číst a psát je obecně považován za gramotného.“ (Kaprová 2000, s. 7) Gramotnost, jako znalost psané formy jazyka, má v dnešní společnosti zcela zásadní význam pro běžné a úspěšné fungování ve společnosti. Umět číst a psát je v dnešních podmínkách spíše nutnost a samozřejmost, než mimořádná dovednost. Přes veškeré technické vymoženosti zůstává písmo klíčovým symbolem a nejběžnější formou předávání a uchování poznatků. Skrze písmo, zejména pak ve formě knih, je uchováno historické a kulturní dědictví. I samotná výuka ve škole staví na čerpání formací prostřednictvím textu, ověřování znalostí pak ústní, ale i písemnou formou. „Čtení a psaní dnešního člověka není cílem, ale prostředkem dalšího vzdělávání.“ (Kaprová 2000, s. 8)

Dopady ngramotnosti jsou citelné i běžném životě, v oblasti mezilidských vztahů, ovlivňují kvalitu života lidí. Výzkumy ukazují na korelaci mezi úrovní vzdělání a charakteristikami „dobrého“ života, jako je např. výše výdělku, fyzické i duševní zdraví, spokojenost s vlastním životem. Je však třeba odlišit prostý analfabetismus od analfabetismu funkčního. „Ukazuje se, že stále stoupá počet těch, kteří prošli výukou ve škole, ale jejich znalosti ve čtení a psaní jsou na tak nízké úrovni, že nejsou schopni přečíst si návod na použití běžných výrobků, jako je prášek na praní nebo polotovar určený k jídlu.“ (Pokorná 1997, s. 14) Stejně tak možnosti pracovního uplatnění značně závisí na schopnosti funkčně číst a psát, ti, kteří této dovednosti nedosahují, jsou ihned vyloučeni do pomocných pozic, jelikož jejich možnosti samostatné práce jsou značně omezeny. A nakonec neznalost písma ovlivňuje také sociální status člověka, jeho společenské postavení, což dále ovlivňuje i kvalitu vztahů a osobního života člověka.

Vzdělanost je tedy základním předpokladem pro úspěšné fungování v naší společnosti. Požadavek poměrně vysokého stupně vzdělanosti klade na dětskou populaci nemalé nároky. „Dětem je předkládáno velké množství informací, které jsou nuceny zvládnout ve vysokém tempu v krátkém časovém období.“ (Kaprová 2000, s. 8) Je však téměř nemožné, aby všechny děti zvládaly tyto poměrně vysoké požadavky bez problémů. Děti, které mají obtíže ve čtení a psaní, jsou do jisté míry handicapovány. Jejich handicap však zůstane handicapem pouze v situaci laického přístupu k jejich obtížím. Jelikož není sporu o důležitosti funkční gramotnosti v dnešní společnosti, vzniká zde požadavek na vynaložení zvýšeného úsilí

v realizaci opatření, které by vedly ke snižování počtu dětí ohrožených poruchami čtení a psaní a špatných čtenářů. „Abychom dosáhli pozitivních změn a snížení počtu špatných čtenářů a dětí s poruchami učení v oblasti čtení a psaní v populaci, bude třeba silněji zdůrazňovat podstatu výuky čtení jako výchovu ke čtenářství a rozvoji čtenářských dovedností.“ (Kaprová 2000, s. 8)

V dnešní školské praxi se ve výuce prvopočátečního čtení nevyužívá již pouze tradiční analyticko-syntetická metoda, ale i jiné, méně rozšířené metody, jakou je například právě i metoda genetická.

1.2. Analyticko-syntetická (AS) a genetická (G) metoda čtení

1.2.1. Technika čtení v AS metodě

AS metoda čtení je v dnešní praxi stále nejrozšířenější, avšak ne jedinou výukovou metodou. Vychází z existence celku a částí ve slově. Základem metody pak je analyticko-syntetická práce se slovy, jejich rozkládání na slabiky a dále na hlásky a jejich skládání ve slabiky, slova. „Je založena na zásadě, že správně můžeme číst jen tehdy, když pochopíme hláskovou stavbu slova.“ (Santlerová 1995, s. 20) Nové hlásky jsou v případě AS metody vyvozovány ze slov a osvojeny. Poté si žáci osvojují písmena k vyvozeným hláskám a spojují je ve slabiky a slova, která danou hlásku obsahují.

Nabývání dovednosti čtení bývá rozděleno do několika etap, jde tedy o postupné kroky vedoucí k plynulému čtení. První etapou je jazyková příprava na čtení – ta probíhá přibližně první dva měsíce školní výuky a je ukončena probráním tzv. „Živé abecedy“, která obsahuje právě přípravná cvičení. Na jazykovou přípravu navazuje etapa slabičně analytického způsobu čtení, tedy vyvozování jednotlivých hlásek a písmen abecedy. Toto vyvozování pak probíhá ve čtyřech fázích: a) čtení otevřené slabiky ve slovech, b) čtení zavřené slabiky ve slovech, c) čtení otevřené trojpísmenné slabiky, d) čtení slov, která obsahují slabikotvorné hlásky (r, l), slova s písmenem „ě“ (dě, tě, ně, bě, pě, vě) a skupinu slabik „di, ti, ni“. Metodicky se postupuje nejčastěji podle Slabikáře. Poslední etapou je etapa plynulého čtení, nejprve slov, poté celých vět, textů. Zde musí dojít k plné automatizaci, na konci této etapy by již žáci měli číst s porozuměním.

Při čtení slova tedy konkrétně probíhá následující sled operací: a) zřetězení slov na slabiky, b) provést optickou analýzu slabik, c) provést optickou syntézu první slabiky, d) realizovat motorický výkon – vyslovit slabiku, e) analogicky přečíst druhou (popřípadě další) slabiku/y ve slově, f) propojit formu přečteného s obsahem, tj. porozumět přečtenému. Pro

plynulé čtení je nezbytnou podmínkou postupné zkracování mezer mezi jednotlivými slabikami, postupná automatizace, převládnutí procesu syntézy nad procesem analýzy.

V AS metodě existuje určité časové rozvržení a posloupnost v osvojování jednotlivých hlásek a písmen. Proces osvojování hlásek a písmen není striktně časově určen, přesto je však osvojování hlásek a písmen systematické a obdobné ve všech třídách vyučovaných AS metodou. Při optimálním průběhu výuky se pro výuku prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku uvádějí následující mezníky:

- 1) Prvních 5 týdnů, v období přípravy na čtení, by si žáci měli osvojit poznání hlásek a písmen: *a, l, p, m*, dlouhé i krátké tvary *samohlásek* malé i velké abecedy.
- 2) Do konce října by mělo zvládnout analýzu a syntézu slabik se souhláskami: *m, l, s, p* a čtení otevřených slabik s těmito souhláskami.
- 3) Přibližně do poloviny listopadu (první fáze etapy slabičně analytického čtení) by mělo dojít k osvojení hlásek: *j, t, n, y*. Žák by měl být schopen číst otevřené slabiky a slova.
- 4) V druhé fázi této etapy má proběhnout naučení se čtení se zavřenou slabikou na konci slova, dosažení schopnosti vázaného spojování slabik ve slova, osvojení písmen a hlásek: *d, k, r, v, z, š, h, c, č, b, ž*, dvojhlásek *au, ou*.
- 5) Ve třetí fázi, přibližně do konce února, se jedná o zvládnutí čtení slov se dvěma souhláskami na začátku, nové hlásky a písmena: *ř, ch*. Přibližně do poloviny března v této fázi přistupuje zvládnutí čtení slov se dvěma souhláskami uprostřed slov, nové hlásky a písmena: *g, f*. Pozornost se věnuje správné výslovnosti a přízvuku.
- 6) Ve čtvrté fázi, přibližně do 1. třetiny dubna, se čtou slova se skupinami *di, ti, ni, dě, tě, ně*, slova s slabikotvorným *r, l* na konci, slova se dvěma souhláskami uprostřed slova.
- 7) Do poloviny května se v této etapě čtou slova se skupinami *bě, vě, pě, mě*, slova se slabikotvorným *r, l* uvnitř slova, nové hlásky a písmena: *d', t', ň*.

- 8) Do konce května by žáci měli zvládnout čtení slov se skupinou několika souhlásek, slova s shluky souhlásek. Dále by mělo docházet ke zvyšování plynulosti čtení, dodržování správného přízvuku.
- 9) Zde jsou již osvojeny všechny hlásky a nacvičeny jejich možné kombinace. Do konce školního roku je úkolem žáka dojít k plynulému čtení celých slov a mluvních taktů. Dále pak další zvyšování plynulosti a hbitosti čtení, uvědomovaného čtení a čtení s porozuměním.

V každém případě by měl celý proces být ukončen na konci 1. ročníku, kdy již žáci znají všechny hlásky a písmena, jejich možné kombinace a měli by být schopni plynulého čtení, čtení s porozuměním. V dalších ročnících dochází k navyšování čtenářských dovedností zejména z hlediska zvyšování rychlosti a kvality čtení, postupného zpřesňování.

1.2.2. Výhody a nevýhody AS metody

Podrobně se výhodami a nevýhodami obou zmiňovaných metod zabývám v postupové práci. Na tomto místě bych chtěla jen stručně shrnout ty nejdůležitější. Ti, co se o metodu zajímají, se většinou přiklání k jednomu z pólů – propagátor nebo kritik – na poli přirozenosti a nepřirozenosti. Příznivci AS metody ji považují za nepřirozenější a nejpříjemnější vzhledem ke struktuře českého jazyka, její odpůrci nacházejí kritiku v nepřirozené eliminaci jednotlivých prvků řeči a stejně tak nepřirozený proces syntézy, který je žákům „vnucován“ v určité etapě vývoje, který nezohledňuje jejich individuální možnosti. Podle kritiků dítě není schopné na počátku získávání dovednosti čtení schopno rozlišit procesy analýzy a syntézy, proto je celý systém považován za uměle vytvořený a pro žáky zbytečně složitý. Dalším argumentem pro nevýhodu této metody je malá atraktivnost – učení se čtení je v případě AS metody jakýmsi technickým postupem, čtení po dlouhou dobu zůstává bez porozumění, což snižuje motivaci žáků. Podle mého názoru však může sama nová zkušenost s písmeny a hláskami, „hraní si“ s nimi při od běžného jazyka zcela odlišných operacích analýzy a syntézy a postupné získávání dovednosti čtení, být samo o sobě zážitkem, který může být pro dítě motivující.

1.2.3. Technika čtení v případě G metody

Filozofickým východiskem G metody je tvrzení, že na počátku procesu čtení a psaní je myšlenka, ta je následně zapsána a až poté nastupuje její čtení. Celý proces výuky tedy začíná psaním, a to konkrétně psaním počátečních písmen svých jmen. To na žáky působí motivačně,

pomáhá vybudovat kladný vztah k jazyku a písmu. Právě četné motivační prvky jsou v G metodě často zdůrazňovány, metoda do jisté míry staví právě na motivaci žáků.

Základem výuky G metodou je důraz na hlásku a písmeno. Spojování hlásek do slabik není vyučováno vůbec. Vychází se z předpokladu, že dítě na základě přirozené vlastní zvědavosti na existenci slabik přijde časem samo, a to při práci se slovy. Žáci při čtení provádí jediný krok, jedinou operaci – nejprve přečtou jednotlivá písmena, ta poté spojí ve slovo na základě syntézy bez ohledu na délku slova. Provádění procesu syntézy je považováno za individuální dovednost, doba jejího nástupu se u jednotlivých žáků liší. Samotná výuka probíhá ve třech etapách: a) etapa hůlkového písma, b) etapa přechodu na malé tiskací písmo, c) období psaní psacím písmem. Postupuje se tedy od čtení a psaní velkých tiskacích písmen, ke čtení malých tiskacích písmen, konečnou etapou je pak psaní psacím písmem. Konkrétně vymezuje dosažení jednotlivých dílčích schopností čtení a psaní vzhledem k časovému rozvržení J. Wágnerová ve své příručce k učebnici Učíme se číst (Wágnerová, 1998, s.16-18), a to následovně:

1) V první etapě, tedy v období hůlkového písma, která trvá přibližně od počátku září do listopadu, se pracuje pouze s velkými tiskacími písmeny. Na konci tohoto období by žáci měli být schopni číst skupiny di, ti, ni a bě, pě, vě, mě.

2) Na konci listopadu se přechází na čtení malých tiskacích písmen. Jejich zvládnutí trvá přibližně jen asi 1 týden.

3) Do začátku prosince jsou žáci schopni psát psacím písmem, které nacvičují přibližně od 2. prosincového týdne. Zde jsou žáci považováni za gramotné – jsou schopni číst malé a velké tiskací písmo a zapisovat své myšlenky velkým tiskacím písmem.

4) Poslední etapa trvá přibližně do konce května, zde si žáci osvojí dovednost číst a psát psacím písmem.

I zde se v dalších ročnících počítá se zdokonalováním, zvyšováním kvality výkonu. Schopnost provádět syntézu by se však měla dostavit již během 1. ročníku. Naopak tzv. „dvojí čtení“, vyskytující se jako součást výuky G metodou, je běžně se vyskytujícím jevem ještě i ve 2. ročníku.

Genetická metoda staví na individuálním přístupu k dítěti, respektuje odlišné tempo ve vývoji dovedností číst a psát u každého žáka. Pomalejší tempo je tolerováno, žáci jsou

podporování, není zde vytvářen tlak na postupující dovednosti dítěte. Individuální je tedy jak osvojování jednotlivých hlásek, tak nástup schopnosti syntézy. Umožnit dítěti pracovat jeho individuálním tempem je pak jednou ze zásad práce v G metodě. Přesto v této metodě je na konci 1. ročníku žádoucí, aby všichni žáci byli schopni plynulého čtení s porozuměním, tedy aby došlo k osvojení všech hlásek a písmen abecedy a „dostavila“ se schopnost syntézy.

1.2.4. Výhody a nevýhody G metody

Jelikož G metoda není prozatím v naší literatuře příliš propracována, vycházela jsem již ve své postupové práci především ze zkušeností pedagogů. Zde konkrétně vycházím ze zkušeností elementaristky S. Paulové (Paulová 2006), která ve své závěrečné práci studia výchovného poradenství shrnuje poznatky ze své praxe, ve které měla možnost získat zkušenosti jak s AS metodou, tak s metodou G. Dále pak ze souhrnných poznatků o genetické metodě J. Wágnerové (Wágnerová 2002). Na tomto místě se pokusím opět pouze o krátké shrnutí nejdůležitějších bodů.

Jednou z velkých pozitiv je velký důraz na motivaci. Té je dosaženo již v počátečních etapách, kdy žáci při osvojování hlásek a písmen vycházejí ze svých jmen, dále je pak motivující poměrně velká rychlost, se kterou si děti osvojí jednotlivé hlásky a následná brzká možnost praktické využitelnosti dovednosti čtení, poslední oblastí motivace je poté ponechání volného prostoru pro individuální pracovní tempo a čtení slov, která žáci běžně znají a jsou pro ně zajímavá. Druhou zmiňovanou výhodou je poté zachování pravidla postupné obtížnosti (začíná se psaním hůlkovým písmem, jelikož je nejjednodušší). Vzhledem k technice, kdy dochází k přečtení celého slova, stoupá i možnost porozumění čtenému textu a s tím také možnost oprav chybně přečtených slov na základě porozumění jejich smyslu. Poslední výhoda je pak spatřována v její přirozenosti. Genetickou metodu „chápu spíše jako metodu přirozenou vývoji dítěte, neboť děti, které se naučí číst samy, postupují obdobným způsobem.“ (Wágnerová 2002, s. 19) Jako nevýhoda je uváděna nemožnost společného čtení, a to právě díky individuálním postupům každého žáka. Problémy nastávají také v případě, že žák nedokáže přečíst slovo po písmenkách, vyslovení celého slova je pak zákonitě nemožné. Častější než v případě AS metody bývá také domýšlení slov a problémy se čtením dlouhých slov, jelikož při pomalém dekodování písmen a častém opravování nastává zmatek. To může být problematickou oblastí zejména u žáků s obtížemi ve čtení. Naopak možnost postupovat individuálním tempem a možnost oprav chybně přečtených slov na základě pochopení smyslu čteného slova pak u těchto žáků bude jistou výhodou.

1.2.5. Možnosti využití genetické metody u dětí s obtížemi ve čtení

Je třeba mít na paměti, že vývoj čtenářských dovedností u žáků, kteří se učí podle genetické metody, je odlišný, než je tomu u metody analyticko-syntetické. To však může být využito při výuce žáků s obtížemi ve čtení, a to jak v případě specifických porucha učení, tak v případě obtíží obecně. Například v případě žáků s dyslektickou poruchou může být tato metoda nápomocná při osvojování dovednosti čtení vzhledem k tomu, že i tito žáci obvykle zvládají analýzu a syntézu slov, jak již bylo zmiňováno výše. Další výhodou pro tyto žáky je poté možnost opravovat slova, ve kterých se vyskytují „obtížná“ písmena (jedná se například o stranově převrácené písmena *b-p-d*, *a-e*, kde dochází k typickým záměnám). Tato oprava je možná na základě porozumění slovu, které je možné díky přečtení celého slova. Tedy je-li slovo nesmyslné, žák se pravděpodobně na základě tohoto poznání opraví. V neposlední řadě je to pak právě individuální přístup patřící neodmyslitelně k této metodě, dostatek času pro osvojení dovednosti čtení, klidný přístup učitele a prakticky neexistence limitů, které je třeba v určitý čas naplnit pro možnost postoupení do další fáze ve vývoji čtenářských dovedností. V genetické metodě je prováděna pouze jedna a ta samá operace, což poskytuje dostatek prostoru pro kvalitní nácvik, je také individuálně odvislé, kdy dítě dospěje k pochopení syntézy a začne plynule číst.

1.3. Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní

Dnešní problematika didaktiky prvopočátečního čtení a psaní je ovlivňována transformací primárního školství. „Pro primární školu transformace znamená vnitřní proměnu ve smyslu naplnění současného cíle primární školy, kterým je otevření vzdělávacích možností každého jedince tzv. celoživotní vzdělávání.“ (Wildová 2002, s. 7) Nové požadavky jsou kladeny zejména na individuální vývoj žáka, rozvoj vztahu ke čtení, rozvoj žákovi vnitřní motivace k osvojování dovedností a schopnost funkčního využití dovedností, tzv. funkční gramotnost. Jde tedy o určité vzájemně propojené trendy, které v procesu výuky působí vždy jako celek.

Prvním z trendů je samotné pojetí cíle výuky. „Konkrétním cílem výuky prvopočátečního čtení je rozvoj dovednosti číst správně, přiměřeným tempem a s porozuměním.“ (Wildová 2002, s. 7) Významné je budování pozitivního vztahu ke čtení, pocitu zodpovědnosti za svůj rozvoj a funkčnost získaných kompetencí. K tomu je zapotřebí zajištění pozitivní, radostné a pro žáky bezpečné atmosféry. Dalším trendem je tzv. celojazykový princip, tedy požadavek na propojení jazykových dovedností s dovednostmi čtení a psaní. Individualizace pak spočívá jak v individuálním přístupu ke každému žákovi, tak v individualizaci při výběru a aplikaci

metod výuky, forem, prostředků, způsobu hodnocení, formy a obsahu mimotřídní práce, koncepci domácí přípravy a dalších. Kvalita předškolní výchovy je zdůrazňována v souvislosti s jazykovým rozvojem dětí, především pak nácviku dovednosti vyjadřování a aktivního poslechu a dále rozvoj psychických funkcí a rozvoj poznávacích procesů. Jazykový rozvoj by pak měl být při přechodu na základní školu kontinuální. Dalším trendem je pak požadavek na variabilitu v rámci metodických postupů a „vybočení“ učitelů ze zaběhlých stereotypů výuky. S tím úzce souvisí také nutnost aktivního zapojení žáků do výuky, využívání aktivních metod výuky. „Důraz je kladen na žákův prožitek, který je považován za nenahraditelný motivační podnět a zároveň za praktickou zkušenost, umožňující žákovi vnímat čtení a psaní jako funkční prostředek nezbytný pro její získání.“ (Wildová 2002, s. 11) Konkrétně se pak jedná například o využívání hry ve čtení a psaní, čtenářské besedy, navštěvování knihoven, besedy s autory knih, návštěvy divadla, čtenářské soutěže, prezentace dětských knih, metody k rozvoji kritického myšlení a další. Důraz je kladen také na zařazení formy kooperativního učení a zážitek úspěchu. V oblasti organizace výuky je doporučováno rozdělení klasických vyučovacích hodin na kratší a častěji zařazovaný nácvik dané dovednosti, integrace dovednosti čtení a psaní do dalších předmětů, projektová výuka či výuka v blocích. Dále by pak k odstranění stereotypu a zvýšení motivace žáků měly sloužit přitažlivé prostředky výuky, jako jsou počítače, interaktivní tabule, knihovny nebo například speciálně upravená místa, kde si mohou děti číst ve svém volném čase. „Hodnocení žáků musí být vždy pozitivně motivační. Mělo by žáka povzbudit v jeho snaze o vlastní rozvoj a zbavit jej pocitu strachu z neúspěchu a obav z náročné činnosti.“ (Wildová 2002, s. 15) To znamená, že hodnocení by mělo vedle posouzení rozvoje žáka posoudit i jeho předpokládaný rozvoj v budoucnu. Z hlediska formy je to pak nejčastěji využívání slovního hodnocení i klasické klasifikace s ohledem na situaci a s vědomím omezené výpovědní hodnoty klasického hodnocení, dále pak zakládání portfolioí nebo analýza práce žáka, např. z videozáznamu, obojí by však mělo být vždy doplněno o následné diskuse. Poslední oblastí je poté oblast spolupráce, a to jak mezi spolužáky, tak mezi školou a rodiči, speciálními odborníky, knihovníky navzájem. Úspěšnost aplikace těchto trendů však závisí vždy na osobnosti učitele jako facilitátora žákova individuálního vývoje. „Na učiteli tedy nejvíce záleží, jak budou naznačené trendy aplikovány do konkrétní praxe vyučovacího procesu a do podmínek, za kterých výuka probíhá. (Wildová 2002, s. 17)

Každá z uvedených metod využívá specifické didaktické postupy, které mají společný cíl – naučit děti dobře číst a psát. V obou metodách se však také objevují problémy ve čtení a psaní, specifické a nespecifické obtíže, které naplňování tohoto cíle znesnadňují.

1.4. Specifické poruchy učení – dyslexie

Pokud mluvíme o specifických a nespecifických obtížích při získávání dovedností čtení, je třeba znát, co specifické obtíže jsou, co je jejich příčinou a jak se projevují. Bez odpovídajících znalostí nemůžeme správně porozumět obtížím dítěte, správně diagnostikovat poruchy, odlišit je od počátečních obtíží a skutečně tak pomoci dítěti při překonávání jeho potíží ve výuce.

V běžné poradenské praxi se diagnóza specifických poruch učení stanovuje již ve 2. ročníku. Vývoj čtenářských dovedností však ještě není ukončen. Z tohoto důvodu bychom tedy v polovině 2. ročníku měli být s vyřčením diagnózy obezřetní. Vymezení pole problematiky SPU je tedy žádoucí, zabývat se však na tomto místě podrobně příčinami a důsledky dyslexie by však bylo předčasné. A to právě proto, že se ještě stále pohybujeme ve sféře „rizikovosti“, rozpoznávání varovných signálů, nikoli ve sféře diagnózy dyslexie.

Definice dyslexie

Existuje mnoho různých definic specifických poruch učení (dále jen SPU) a zejména pak definic dyslexie. Tato různost souvisí s vývojem vědních oborů a měnícím se přístupem jednotlivých autorů k dané problematice.

Klasická definice dyslexie byla přijata Světovou neurologickou federací 4. 4. 1968 v Dallasu v USA (Matějček 1974 v Zelinková). Je definována jako: „Porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“

Českou definici dyslexie, která se nejčastěji používá v našich podmínkách, vytvořil v roce 1960 Matějček a Langmeier. Tato definice staví na dílčích nedostatecích, které dyslexii podmiňují, zmiňuje se však i o možnosti různých výukových metod čtení a psaní: „Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (Matějček, Vágnerová 2006, s. 7) Tato definice mluví také o úrovni inteligence, která nebývá u dětí narušena v důsledku SPU.

1.4.1. Příčiny dyslexie z hlediska sledování na třech základních úrovních

V současné teorii lze sledovat příčiny dyslexie na 3 úrovních, jak shrnuje U. Frith. (Frith v Zelinková, s. 21, 1997) Tyto roviny jsou: 1. biologicko-medicínská, 2. kognitivní, 3. behaviorální. Přesto, že příčiny, projevy i důsledky jsou vždy úzce propojeny, s přihlédnutím k hlavnímu cíli této práce, a to mapování projevů a jejich vývoje u žáků rizikových z hlediska SPU, se v následujících odstavcích omezím pouze na stručné představení příčin na těchto třech výše zmiňovaných úrovních.

V biologicko-medicínské rovině jsou příčiny nahlíženy zejména z hlediska genetiky, struktury a fungování mozku a hormonálních změn v organismu. Zde jsou vytvářeny modely a teorie, například cerebelární teorie autorů Nicolsona a Fawcetta, či teorie vizuálního deficitu, teorie auditivního deficitu.

V kognitivní rovině jsou nejčastěji uváděny deficity v dílčích oblastech vývoje, zejména pak deficit fonologický, vizuální, deficity v oblasti jazyka a řeči, v procesu automatizace, v oblasti paměti, v časovém uspořádání, které dále ovlivňuje rychlost kognitivních procesů. Jako nejčastější deficit je uváděn deficit fonologický a v časovém uspořádání/rychlosti v provádění procesů. Tyto abnormality se vyskytují v různých kombinacích, “to je jeden z důvodů, proč nenalezneme stejné dva jedince s poruchou čtení a proč nelze vytvořit optimální metody společné pro všechny.” (Zelinková 2003, s. 21)

Třetí rovinou je rovina behaviorální, která vychází ze sledování chování dítěte při čtení a psaní, rozboru procesu čtení a rozboru procesu psaní. Sleduje se zejména rychlost čtení, chybovost, technika čtení a porozumění. Vychází se ze standardizovaných zkoušek čtení. U nás se již po řadu let používá Matějčkova zkouška čtení, která již však plně neodpovídá novým trendům, a to především z toho důvodu, že její použitelnost je omezena pouze na AS metodu (v době jejího vzniku se jinou metodou nevyučovalo), ale také její normy jsou již zastaralé a pro dnešní populaci žáků ne zcela platné.

1.4.2. Projevy dyslexie

Kromě deficitních projevů ve výše jmenovaných dílčích oblastech výkonu doprovázejí dyslexii i další příznaky, jako je emoční labilita (přecitlivělost, zvýšená vzrušivost, impulzivita), poruchy pozornosti, paměti, orientace v čase, prostoru a tělesném schématu, směrové orientace, poruchy rytmizace a rytmického provádění pohybů, poruchy koordinace pohybů, jemné i hrubé motoriky, poruchy seriality. Přímo ve čtenářském výkonu existují některé typické znaky poukazující na přítomnost dyslektické poruchy.

Dle Zelinkové „porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.“ (Zelinková 2003, s. 41) To, co brzdí správnou rychlost čtení, je fakt, že dítě dlouho luští písmena, nepamatuje si jejich tvary, hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje. Neobvyklý ale není ani obrácený případ, kdy dítě čte zbrkle a čtená slova domýšlí. V oblasti chyb se jedná především o záměny tvarově podobných, zvukově podobných i zcela nepodobných písmen. Při posuzování rizika dyslexie je však třeba mít na paměti, že záměna některých písmen (zejména b-d), je typická téměř pro všechny začínající čtenáře, nikoli pouze pro žáky s rizikem dyslexie. V souvislosti s technikou čtení je často zmiňován jev „dvojího“ čtení, který je však chybou pouze v případě, že se dítě vzdělává za pomoci analyticko-syntetické metody (dále jen AS metody), v případě, že se dítě učí číst genetickou metodou, jedná se o běžně se vyskytující jev doprovázející čtení při výuce touto metodou. „Problém však nastává ve chvíli, kdy dítě nedospěje k hláskové syntéze, pak zůstává pouze u hláskování, což je dále překážkou plynulému čtení. Porozumění je pak závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekódování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.“ (Zelinková 2003, s. 42)

Každá z uvedených oblastí je u každého dítěte postižena v různé míře. Často se také dyslexie vyskytuje v kombinaci s dalšími specifickými poruchami učení, jako je dyskalkulie, dysgrafie, dysortografie a jiné. Deficity kognitivních funkcí se nejčastěji projevují oslabením v oblasti integrace psychických funkcí (realizace kognitivních operací je pomalé), zrakové percepce, prostorové orientace, sluchové percepce, automatizace, paměti, koncentrace pozornosti, motoriky a grafomotoriky. Dyslexie se často pojí také se zvláštnostmi v chování dětí, které bychom při poskytování komplexní péče měli brát v potaz. Tyto zvláštnosti jsou nejčastěji způsobeny pocity méněcennosti, opakujícími se neúspěchy, pocity nemohoucnosti daný stav změnit, snahami zakrýt obtíže, upozorňovat na sebe. Je důležité, abychom byli s těmito zvláštnostmi obeznámeni, dokázali je správně identifikovat jako součást projevů dyslektických obtíží a neprohlubovali tak obtíže žáka nevhodnými reakcemi na tyto zvláštnosti. V některých případech může dyslexie vznikat na podkladě dříve nazývaných lehkých mozkových dysfunkcí (ADD/ADHD) – zde je třeba počítat s dalšími abnormalitami v chování, vnímání a myšlení žáků, velmi často bývají postiženy právě dílčí funkce, přítomna však bývá i hyper- či hypoaktivita, zvýšená dráždivost, nepružnost osobnosti, zkratkovitě nebo ulpívavé myšlení, nesoustředěnost, poruchy motoriky.

1.4.3. Jak čtou děti s dyslexií?

„Naše výchozí otázka zní: Proč děti dobře čtou? Pokusme se na ni odpovědět: Takové děti přicházejí na svět s optimálním genetickým kódem a s dobře fungující nervovou soustavou. Základní poznávací funkce jsou dobře rozvinuty vhodnými podněty. Dítě umí naslouchat, mluvit a správně číst. I v dalších oblastech bývá úspěšné.“ (Křišťálová 1999, s. 16) Pokud děti čtou s obtížemi, předpokládáme, že některá z výše uvedených oblastí dobře nefunguje, ať již je potíží uvnitř žáka či v jeho okolí.

1.4.4. Oblasti sledování jako možná východiska pro pedagogickou diagnostiku

Pro postřehnutí obtíží či zvláštností ve čtenářském výkonu je zapotřebí si uvědomit, co vyžaduje tzv. „dobré čtení“. Abychom byli schopni přečíst řádek textu, je třeba, aby proběhly následující operace: získání motivace, zaměření pozornosti na text, „vidění“ tvaru písmen, složení slova z řetězce písmen, slov do slovních obrátů a těch do vět, rozeznání písmen i v neobvyklých formách (např. různé typy písma). K tomu přistupuje k znalost kontextu a naše zkušenosti. V souvislosti s naší zkušeností se mluví o tzv. „lexikonu slov“ v našem mozku, na základě kterého rozpoznáváme známá slova a dokonce i slova neznámá. „To zařizuje proces „lexikální analogie“, kdy lexikon hledá známé slovo, na němž by bylo možno založit výslovnost slova neznámého“ (Selikowitz, s. 56).

Pro zachycení obtíží v praxi je nutné sledovat následující oblasti, ve kterých se dyslektické obtíže projevují. Toto krátké orientační vyčlenění nejdůležitějších oblastí může dobře posloužit pro pedagogickou diagnostiku, k odhalení prvotních příznaků dyslexie a včasné pomoci. Jde o nedostatečné rozvinutí či porušení v těchto oblastech: a) analytické a syntetické funkce v oblasti zrakové a sluchové – dítě vynechává nebo přidává písmena, slabiky i celá slova, b) diferenciální funkce dle tvaru, zvuku – dítě nejčastěji zaměňuje d-b, e-a, m-n, z-r, dlouhé a krátké samohlásky, měkké a tvrdé slabiky, dále pak dě-de, jím-jím atd., c) prostorová, pravolevá a směrová orientace – přehazování písmen, slabik, celých slov, čtení zprava doleva, špatná orientace na řádku, d) smysl pro rytmus a tempo – neplynulost mluvního i čtenářského projevu, neschopnost správné reprodukce rytmu, e) artikulace a modulace hlasu – nerytmicita, chybí přízvuk, špatná či nedokonalá výslovnost, pomalost či zbrklkost ve čtení, odhadování, domýšlení, dvojí čtení (v případě výuky AS metodou), f) porozumění čtenému – nepochopení významu, smyslu čteného.

1.5. Problematika diagnostiky dyslexie

1.5.1. Diagnostika SPU – dyslexie

Jak jsem již zmínila výše, v běžné poradenské praxi je diagnóza SPU běžně přidělována již ve 2. ročníku ZŠ. Z tohoto důvodu je žádoucí zabývat se diagnostickými kritérii, přesto, že vývoj čtenářství ještě nebyl ukončen. Pokud pak hovoříme o diagnostikování, máme na mysli též diagnostiku pedagogickou, která se jeví jako potřebná a nutná již od samého počátku vzdělávání.

Jelikož etiologie a projevy specifických poruch učení jsou velmi rozmanité, není možné stanovit spolehlivé optimální postupy pro jejich diagnostiku. Jak uvádí Pokorná (1997), měli bychom při diagnostikování vycházet nejen z přímých zdrojů, ale i ze zdrojů nepřímých. Nepřímými zdroji diagnostických informací je rozhovor s rodiči, rozhovor s dítětem a rozhovor s učitelem. Pokorná zdůrazňuje právě funkci učitelova setkávání se s žáky s SPU v praxi jako cenný zdroj informací.

Vedle pedagogické diagnostiky, která nám může poskytnout cenné informace o projevech dítěte přímo při výuce a ve školních výkonech, se dnes při podezření na výskyt SPU provádí psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách. Součástí psychologického vyšetření bývá vyšetření inteligence, popřípadě osobnostních charakteristik, standardními částmi speciálně pedagogického vyšetření je zkouška čtení, zkouška psaní, vyšetření dysortografie, matematických schopností a vyšetření dílčích oblastí vývoje (především kvality zrakového vnímání, sluchového vnímání, schopnost zachytit časovou posloupnost sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, schopnost soustředit pozornost, paměť, motorické obtíže, potíže v oblasti koordinace jednotlivých pohybů, motorika mluvidel/schopnost artikulace, lateralita, poruchy fonologické integrace, poruchy v oblasti sémanticko-lexikální). Odborný pracovník dále sleduje také projevy dítěte při práci, strategie řešení úkolů, chování při plnění úkolů, pracovní tempo, schopnost soustředit pozornost, to, zda vyžaduje pomoc z naší strany. V poradenské praxi se zkouška čtení, psaní a vyšetření dílčích oblastí provádí zpravidla při každém takovém vyšetření, vyšetření dysortografie a matematických schopností pak většinou pouze v odůvodněných případech, kdy je důvodné podezření na poruchy právě v těchto oblastech.

Diagnóza SPU bývá dávána do souvislosti s inteligenčním kvocientem. V našich podmínkách se problémy dítěte, které dosahuje v inteligenčních testech hodnot nižších, než je průměr, připisují nižší úrovni intelektu a ve většině případů se dále nepřistupuje k dalším

vyšetřením, které by diagnózu SPU vyvrátily, či potvrdily. To vychází z užívané definice, přístup jednotlivých poradenských zařízení se však může lišit. Také hranice IQ pro přiznání diagnózy je dále diskutována – např. Mertin (1995) uvádí IQ 70, Zelinková (1994) uvádí IQ 90. V poradenské praxi se běžně užívá hranice IQ 85, i když se stále více objevují názory, že je toto soustředění se na kognitivní aspekty jako nejdůležitější diagnostické kritérium již zastaralé. (Mertin, Kucharská, 2007)

1.5.2. Vyšetření čtení

1.5.2.1. Matějčkova zkouška čtení

Při vyšetření čtení jsou zadávány standardizované čtecí texty. U nás se již od 60. let používá Matějčkova Zkouška čtení (1. standardizovaný text vznikl již v roce 1956, poslední standardizace je z roku 1985). Pro vyšetření dítěte v 1. třídě se zpravidla používá text Koťátko, pro 2. třídu texty Zajíček, Kvočna a Kocour a text specifický větší časovou náročností s názvem Doma. Normy těchto testů poté určují požadovaný výkon ve čtení vzhledem k ročníku, ve kterém se žák nachází. Individuální výkon žáka je ohodnocen čtecím kvocienem (průměr je ČQ 100, nižší ČQ vypovídá o míře deficitu ve čtení, vyšší ČQ o nadprůměrné úrovni dovednosti čtení). Stanovená úroveň ČQ se poté porovnává s hodnotou IQ získanou z inteligenčních testů, pro stanovení diagnózy SPU se považuje za odpovídající rozdíl 15 bodů. Pokud tedy dítě s nadprůměrným intelektem čte pouze průměrně, je třeba hledat příčiny tohoto nesouladu.

V současné poradenské praxi je vnímán problém, že nejsou k dispozici aktualizované standardizované texty, které by akceptovaly možný posun ve výuce čtení v samotné AS metodě (dnes již není běžné, že by i v případě AS metody postupovaly školy ve výuce čtení „stejně rychle“). Užívají-li se pro diagnostiku specifických obtíží ve čtení v G metodě čtenářské texty z 80. let a zobecňují-li se dosažené výsledky, může to přinášet nesprávné označení dětí diagnózami dyslexie.

1.5.2.2. Hodnocení zkoušky čtení

Z diagnostického hlediska sledujeme rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzujeme chyby, sledujeme, jak se dítě při čtení chová. Pokorná (1997) dále uvádí i hodnocení písemných prací a analýzu chyb v písemných pracích.

1.5.2.2.1. Rychlost čtení

Čtecí kvocient stanovujeme z rychlosti čtení v 1. minutě, dítě však pokračuje ve čtení po dobu 3 minut. Jak uvádí Pokorná (1997) mohou nastat 3 případy. Prvním z nich je, že dítě

přečte stejný počet slov i v dalších minutách, pak můžeme konstatovat, že dosáhlo určitého stupně rychlosti čtení. Druhou situací je, že výkon dítěte v dalších minutách klesá. To odráží fakt, že je čtení pro dítě náročnou činností a brzy se unaví. „Můžeme se s tím setkat u dětí, které chtějí podat výkon, a proto na začátku napnou všechny svoje síly, které se však rychle vyčerpají.“ (Pokorná 1997, s. 179) Poslední zmiňovanou situací je, že dítě podá na počátku čtení nízký výkon a v dalších minutách lepší. To je případ dětí, které se ze snahy podat dobrý výkon dostávají do stresové situace, která je příčinou jejich četného chybování a zadrhávání; v dalších minutách se zklidní, čtou plynuleji a méně chybují. Díky těmto situacím by, podle mého názoru, bylo na místě zvážit i možnost nového hodnocení, a to hodnocení průměrné rychlosti čtení v průběhu všech 3 minut.

V naší literatuře není dosud dostatečně informací, jak se liší v rychlosti čtení žáci obou metod. Uplatňujeme-li zažitá kritéria vzniklá pro AS metodu na metodu G, může to přinášet nesprávné označení obtíží žáků v G metodě.

1.5.2.2.2. Chyby ve čtení

Chyby při diagnostice nesledujeme pouze z hlediska jejich četnosti, ale také jejich charakteru. „Zjistíme, že některé se opakují, jiné můžeme charakterizovat jako náhodné.“ (Pokorná 1997, s. 180) Děti často chybují z nepozornosti, nedostatečného soustředění nebo z únavy. Pokorná (1997) dále nepřímě vymezuje určité kategorie příčin chyb: a) dítě neúměrně dlouho hláskuje písmena a není schopno syntézy, což bývá způsobeno nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, b) dítě zaměňuje čtená písmena – zde se jedná o nedostatečně rozvinutou zrakovou percepci a intermodální kódování, c) přehazování písmen ve slově nebo tendence číst zprava doleva, d) komolení slov, vynechávání písmen, slabik – zde se jedná pravděpodobně o nedostatečně rozvinutou zrakovou či sluchovou percepci nebo neschopnost sledovat postup sekvence písmen. Zde je na místě hledat individuálně souvislosti mezi chybami, které dítě dělá a jeho konkrétními obtížemi.

1.5.2.2.3. Odlišnosti v hodnocení charakteru chyb z hlediska použité metody výuky

Je však také třeba mít na paměti, že důvody pro vznik chyby mohou být odlišné v závislosti na metodě výuky, jak vyplývá mimo jiné i ze závěrů mé postupové práce (2009). Pominu-li charakteristiku „dvojího čtení“, které samostatně věnuji následující odstavec, žáci vyučovaní podle AS metody budou častěji dělat chyby na úrovni slabik a víceslabičných slov, žáci vyučovaní G metodou na úrovni hlásek s čtení celých slov, jelikož tyto oblasti jsou v obou metodách rozvíjeny odlišně. V oblasti záměn písmen, jejich komolení, vynechávání písmen či slabik, přehazování písmen, bude nejčastěji shodně na vině jejich nedostatečné

osvojení či specifické obtíže při jejich osvojování. Svou roli zde jistě hraje i domýšlení slov, které je u žáků vyučovaných podle G metody o něco častější (Barešová 2009). Neúměrně dlouhá doba hláskování je poté opět charakteristikou, ve které bychom mohli naléznout jisté odlišnosti. V obou případech je sice příčinou neschopnost provést syntézu, v případě AS metody je však syntéza nacvičována systematicky a po částech (spojování do slabik, poté postupným zkracováním „mezer“ mezi slabikami slabikování a následné plynulé čtení celých slov), v případě G metody je nástup schopnosti syntézy závislý na individuálních předpokladech každého dítěte, tzn., že dítě může k syntéze dospět již během několika týdnů, stejně tak jako po půl roce – to vše je běžné a normální. Problém nastává až ve chvíli, když u dítěte nenastane období „nástupu schopnosti syntézy“ ani do konce 1. ročníku, jelikož zde se již předpokládá, že všechny děti budou do jisté míry schopny plynulého čtení.

Samostatný odstavec bych zde věnovala charakteristice „dvojího čtení“, a to z toho důvodu, že právě charakteristika dvojího čtení je jednou z hlavních oblastí, kde se žáci vyučovaní podle AS metody a G metody liší. Pokorná (1997) považuje dvojí čtení za naučenou čtenářskou chybu, která vždy naruší plynulost a rychlost čtení. „Vzniká u dětí, které v počátečním nácviku nepřešly z hláskování písmen na slabikování, ale hláskování u nich přetrvávalo tak dlouho, že se pak naučily nejprve slovo odhadovat, později ho z jednotlivých hlásek přesně identifikovat. Stále jsou ale závislé na vyhláskování slova.“ (Pokorná 1997, s. 181) To ovšem platí pouze v případě AS metody. Vzhledem k didaktickým zásadám G metody nemůžeme charakteristiku dvojího čtení u žáků vyučovaných touto metodou hodnotit jako chybnou. Je to jev, který se běžně při čtení u žáků v 1. ročníku vyskytuje, vyhláskování a následné přečtení celého slova je dokonce samotnou podstatou metody.

1.5.2.2.4. Porozumění čtenému textu

„Dosud není vypracován český text, který by byl zaměřen na přesnost porozumění obsahu čteného materiálu a jenž by současně respektoval věk čtenáře nebo postupný ročník, který navštěvuje.“ (Pokorná 1997, s. 182) U mladších dětí není účelné ptát se na obsah přečteného, jelikož vyjadřovací schopnosti mladších dětí jsou značně nedokonalé. Při diagnostice se tedy doporučuje dotazovat se dítěte na předem připravené otázky. Pokud si dítě nemůže vzpomenout nebo se zdá, že nezná odpověď, přistupujeme k návrhu, aby nám povědělo, co si z přečteného textu pamatuje. Jistou roli zde hraje i krátkodobá paměť, zejména pak, dotazujeme-li se na detaily. Pokud tedy předpokládáme oslabení v této oblasti, bude výhodnější, necháme-li dítě, aby nám samo vyprávělo. Texty pak musejí být pro dítě

zajímavé. „Dialogy musejí odpovídat reálnému rozhovoru, popis má být barvitý a dobře zamapovatelný. Děj musí postupovat dopředu. Výběr slov, délka a idea úryvku musí odpovídat věkové úrovni čtenáře. Pro žáky první třídy by se děj měl odehrávat v přítomném čase. Úryvek nemá být doprovázen ilustrací.“ (Pokorná 1997, s. 186). Pokládání otázky pak musejí být jasné, srozumitelné, jednoduché, zaměřené na konkrétní úryvek. Další podmínkou je, že na otázky nesmějí být zodpověditelné pouze slovy „ano-ne“ a nesmí v sobě obsahovat odpověď. Při testování porozumění nelze předkládat stejný text vícekrát, musí být vždy použit neznámý text, proto je třeba mít několik variant pro každou věkovou skupinu.

V souvislosti s metodou výuky poté ve výsledcích můžeme očekávat lepší porozumění při výuce G metodou, než by tomu bylo v případě žáka vyučovaného AS metodou, jelikož tato metoda staví právě na možnosti porozumění. Porozumění je jedním z hlavních uváděných motivačních prvků pro rozvoj čtenářských dovedností v 1. ročníku (např. Paulová 2006), který je v G metodě určitou výhodou.

1.5.2.3. *Problematika diagnostiky čtení v naší poradenské praxi*

Řada odborníků upozorňuje, že používané nástroje pro hodnocení čtení, které vznikly v 80. letech 20. století, jsou již zastaralé (např. Mertin, Kucharská, 2007). Také normy zcela neodpovídají výkonům dnešních žáků. Navíc Matějčkova zkouška čtení byla vytvořena v době, kdy se vyučovalo zásadně podle AS metody. Neuvažuje tedy odlišnosti ve způsobu čtení u dětí vyučovaných jinou metodou. Odpovídající nástroje pro hodnocení čtení v případě jiných metod čtení v naší poradenské praxi prozatím vůbec neexistuje. Řada psychologů ani speciálních pedagogů působících v poradenských zařízeních dokonce ani není odpovídajícím způsobem seznámena s odlišnostmi ve čtení jinými výukovými metodami, nezná projevy SPU v jiných výukových metodách. Vzniká zde tedy reálné riziko chybného přidělení diagnózy SPU dětem vyučovaným podle jiné než AS metody. Je tedy třeba zvýšit informovanost o specifických i nespecifických obtížích při výuce prvopočátečního čtení a o jejich konkrétních projevech při použití různých výukových metod. Tento požadavek, a to i vzhledem k stále stoupajícímu počtu tříd vyučovaných podle jiných metod než je metoda AS (zejména pak podle metody genetické), zdá se být aktuální a nezbytný. Správnou diagnostikou a zprostředkováním individuální pomoci dětem s obtížemi ve čtení, snížíme počet dětí, které budou vedeni v evidenci poradenských zařízení a budou tak určitým způsobem již od počátku vyřazeni z hlavního výukového proudu. Správná diagnostika je tedy předpokladem dobrého vzdělávání.

Dalším stále přetrvávajícím problémem je fakt, že úloha učitele jako odborníka při překonávání počínajících obtíží i při jejich řešení, je velmi často opomíjena. „Pomoc žákovi je poskytnuta až v případě, kdy získává diagnózu SPU, proto také o tuto diagnózu školy i rodiče žádají, často i v průběhu počátečního vzdělávání, kdy má dítě nárok na obtíže. Diagnóza by měla být stanovována až v případě přetrvávajících obtíží, při poskytnutí odborné pomoci žákovi (tzv. kritérium reakce na intervenci, Mertin, 2007) – preventivně intervenční péče.“ (Barešová, 2009)

1.6. Projekt Třístupňový model péče – cíle a dosavadní realizace projektu

Projekt Třístupňový model péče navazuje na resortní projekt MŠMT k diagnostickým kritériím SPU. „V něm jsme dostali zadání „zpřesnit“ či „zpřísnit“ diagnostická kritéria SPU s cílem určité „spravedlnosti“ při poskytování finančního příspěvku na integrovaného žáka s SPU a současně i s cílem určitého sjednocení výkladů diagnostických nálezů vedoucích k diagnóze specifických poruch učení v pedagogicko-psychologických poradnách.“ (Kucharská 2009, s. 1) Tento cíl se však ukázal jako obtížně splnitelný, a proto došlo k reformulaci zakázky projektu. Zde nebylo cílem určit přesná diagnostická kritéria pro rozlišení toho, zda jsou obtíže žáků specifické či nikoli, ale hlavní zájem byl soustředěn na problematiku toho, jak pomoci všem žákům, kteří to potřebují, bez rozdílu příčin jejich obtíží. „Vycházeli jsme z toho, že se společnosti vrátí, když si co nejvíce žáků osvojí základy školní gramotnosti, které jsou nezbytné pro další školní vzdělávání i budoucí úspěšnost v životě a že je etické nečekat s odbornou pomocí na přidělení diagnózy SPU.“ (Kucharská 2009, s. 1)

Z tohoto důvodu byl vytvořen Třístupňový model péče, který byl postaven na preventivně-intervenčním pojetí péče o žáky s obtížemi ve čtení a psaní v souladu se současnými zahraničními trendy. Třemi stupni pomoci jsou: 1. individualizovaná pomoc učitele, 2. plán pedagogické podpory, 3. individuální vzdělávací plán. První dva stupně modelu jsou tedy v kompetencích samotných škol, hlavní důraz je kladen na individualizovanou pomoc žákovi v případě vzniku obtíží ve čtení a psaní, schopnost učitelů identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobení pedagogického působení konkrétním potřebám žáků. Tento krok by měl vždy předcházet odeslání žáka k diagnostice SPU v poradnách. Tento projekt byl realizován ve spolupráci s projektem VIP-kariéra týkající se zřizování a fungování školních poradenských pracovišť, který byl ve stejném časovém období realizován v IPPP.

Cílovou skupinou projektu jsou učitelé-elementaristé, jelikož právě oni mají na počátečním vzdělávání nezastupitelnou úlohu. „V poradenské praxi jsou velmi často dokladovány první známky obtíží žáků s podezřením na přítomnost specifických poruch učení hned v počátku jejich vzdělávání. Budeme-li včas problémy žáků monitorovat a řešit, uplatňovat první a druhý stupeň péče před doporučením a realizací odborného vyšetření ve školském poradenském zařízení, můžeme podnítit úpravu či alespoň zmírnění obtíží.“ (Kucharská 2009, s. 2) Cílem je tedy nalezení vhodných forem individualizované pomoci žákům, poskytnuté odborné podpory a pomoci učitelům a vytvoření metodické podpory učitelů, stejně tak jako jejich vzdělávání. Projekt tedy směřuje k odpovědi na otázku, jak u žáků probíhá vývoj školních dovedností a obtíží ve čtení a psaní. Dále pak jak odpověď na efektivnost intervencí, charakter přetrvávajících problémů a frekvenci jejich výskytu a možnosti jejich překonávání. „Předpokládáme, že realizace projektu přinese nižší procentuální výskyt specifických obtíží, než je v současné době pravidlem (srovnání s údaji ČŠI).“ (Kucharská 2009, s. 3)

Projekt byl započat ve školním roce 2008/2009, jeho průběh byl naplánován na časové období 3 let. V prvním roce průběhu projektu byl propracován 1. stupeň modelu – individualizovaná pomoc učitele. Model péče se v počátečním období jeví jako perspektivní, bylo dosaženo profesního přístupu učitele a hledání možností jeho dalšího rozvoje, fungující metodické opory pro pedagogickou diagnostiku a možnosti individualizace přístupů k žákům. Realizace modelu však prohloubila i porozumění žákům a jejich vzdělávacím obtížím, vzájemnou komunikaci a spolupráci mezi rodiči, školou, kolegy i pracovníky školních poradenských zařízení. Další pokračování projektu a realizace zbývajících cílů a stupňů pomoci však dnes bohužel naráží na finanční limity.

2. Praktická část I

2.1. *Východiska a cíle práce*

2.1.1. Východiska práce

Rigorózní práce vychází ze stejných teoretických a výzkumných základů jako práce diplomová (2010) a postupová (2009) a volně na obě práce navazuje. V postupové práci jsem se zabývala stanovením úrovně čtenářských dovedností u žáků 1. ročníků v jeho 1. polovině, a to z pohledu odlišnosti didaktických metody, kterými byli žáci ve čtení a psané vzdělávání. První skupinu tvořili žáci vyučování podle AS metody, druhou poté žáci vyučování podle G metody. Dosažené výsledky a jejich rozdílnost u obou skupin jsem dále interpretovala v souvislosti s didaktickými zásadami metod. Závěrem postupové práce bylo stanovení úrovně čtenářských dovedností pro skupinu žáků vyučovaných AS metodou a pro skupinu žáků vyučovaných G metodou v polovině 1. ročníku, popsání možných příčin rozdílů mezi těmito skupinami v souvislosti s didaktickými zásadami metod a následné vyřčení požadavku na neopomíjení důležitosti interpretace dosažených výsledků a případných obtíží žáka ve čtení vždy v souvislosti s metodou, kterou je vyučován. Pokračování projektu nám poté umožnilo další souvislé mapování vývoje čtenářských dovedností žáků. V diplomové práci jsem tedy soustředila svou pozornost na vyhodnocení diagnostických prověrek realizovaných na konci 1. ročníku a následné stanovení úrovně čtenářských dovedností ve skupině žáků vyučovaných AS metodou a ve skupině žáků vyučovaných G metodou a porovnání obou skupin. Zde jsem vycházela z předpokladu, že zatímco v případě poloviny 1. ročníku existují poměrně velké rozdíly v úrovni čtenářských dovedností mezi oběma skupinami, na konci ročníku dojde k vyrovnání a obě skupiny se budou nacházet na přibližně stejné úrovni. To se také potvrdilo, a proto jsme mohli konstatovat dvojí: a) vývoj čtenářských dovedností v obou metodách probíhá odlišně, b) na konci 1. ročníku žáci dosáhnou určité úrovně čtenářských dovedností, tato úroveň není závislá na výukové metodě. Kromě tohoto mapování vývoje čtenářských dovedností jsem se zde však zaměřila také na skupinu tzv. „problémových“ dětí, tedy dětí, u kterých se během 1. ročníku objevily obtíže ve čtení. Z hlediska přetrvávání, ústupu či prohlubování obtíží poté bylo možné vytvořit typologie těchto dětí a detailně popsat konkrétní projevy jejich obtíží v souvislosti s metodou výuky. Ty poté byly porovnány také vzhledem k celé skupině.

Stejně jako v případě obou předchozích prací vycházím z projektu Třístupňový model péče, kdy jsem dostala nabídku účastnit se ho a napomoci při zpracování dat. Projekt byl

realizován pod záštitou IPPP ČR jako navazující projekt MŠMT zabývající se diagnostickými kritérii SPU, který si klade za cíl pomoci řešit základní problém pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti diagnostiky SPU, konkrétně problematiku nejednotnosti postupů v procesu diagnostikování a nejednotnosti kritérií pro přidělení diagnózy SPU. To následně mnohdy vede k chybnému, a tudíž zcela neúčelnému, přidělování diagnózy „zdravým“ dětem. Jako výsledek tohoto projektu je vyřčen požadavek na změnu přístupu k žákům s výukovými obtížemi, a to z přístupu diagnosticko-terapeutického k preventivně-intervenčnímu s důrazem na úlohu učitele elementaristy jako odborníka při překonávání počínajících obtíží i při jejich řešení. Cílem projektu tedy není pouze pomoc žákům, u kterých se vyskytnou specifické obtíže, ale vytvořit takový model podpory, který by pomohl překonávat začátečnické obtíže všem žákům. Tři stupně péče jsou tedy 3 postupné kroky v pomoci žákům s výukovými obtížemi. První stupeň představuje individualizovanou pomoc učitele, druhý pak organizovaný plán pedagogické podpory a až třetím stupněm je individuální vzdělávací plán.

Smyslem projektu je taktéž poskytnutí odpovídajících nástrojů pro práci školských poradenských zařízení. Diagnostické nástroje školních dovedností (zejm. čtení a psaní), které se dnes používají, byly vytvořeny v 80. letech 20. století a mnoho odborníků upozorňuje, že jsou zastaralé (např. Kucharská, 2007). Navíc pro poradenskou diagnostiku nebyl zatím vytvořen žádný diagnostický nástroj, který by byl vhodný pro genetickou metodu čtení (v 80. letech, kdy byla publikována Matějčkova Zkouška čtení se výhradně používala pouze analyticko-syntetická metoda čtení).

Součástí práce učitelů je i realizace diagnostických prověrek čtení, jejichž smyslem je nalezení, vytipování a včasné „podchycení“ dětí s obtížemi ve čtení. Výsledky této pedagogické diagnostiky poté slouží právě učitelům, kteří s dětmi pracují. Díky nim mohou odhalit jedince, u kterých lze očekávat nutnost zvýšené podpory, dopomoci a individuální péče při učení se čtení a včas intervenovat ve prospěch dítěte. Díky opakovanému zadávání prověrek je také možné monitorovat vývoj čtenářských dovedností a obtíží dítěte

V rigorózní práci hojně využívám předchozích poznatků, a to jak teoretických, tak především poznatků získaných z podrobných analýz diagnostických prověrek a jejich detailních interpretací. Opakování diagnostických prověrek i v pololetí 2. ročníku nám poté umožňuje další mapování vývoje čtenářských dovedností v případě obou metod a zachycení, odlišení a odpovídající interpretace těch momentů ve čtení, které souvisí s výukovou metodou a které jsou na metodě výuky nezávislé. Kromě mapování samotného vývoje se však můžeme

blíže soustředit i na skupinu „problémových“ dětí, tedy především dětí, u kterých je vysoké riziko vzniku specifických poruch učení nebo se již specifické poruchy rozvinuly a byly jako takové diagnostikovány v poradnách. Zatímco v diplomové práci jsem se při vytváření typologie těchto žáků více soustředila na popsání konkrétních obtíží pro jednotlivé skupiny žáků (skupinu žáků s přetrvávajícími obtížemi, žáků s obtížemi ve čtení pouze v polovině roku, u kterých došlo na konci roku k vyrovnání obtíží a žáků, u kterých se naopak potíže vyskytly až v průběhu 2. poloviny 1. ročníku), zde v rozšířené a kompletnější typologii zaměřuji svou pozornost zejména na žáky, u kterých jsou obtíže přetrvávající. U těch pak díky opakovaným prověrkám můžeme sledovat jak samotný vývoj čtenářských dovedností a dosaženou úroveň čtení v polovině 2. ročníku, tak konkrétní projevy jejich obtíží. Zajímavé jsou však i samotné počty žáků v jednotlivých kategoriích nově vzniklé typologie, zejména pak výskyt žáků, u kterých se obtíže vyskytly až během 2. ročníku.

2.1.2. Cíle rigorózní práce

Cílem rigorózní práce tedy je:

1. Vyhodnocení diagnostických prověrek realizovaných v polovině 2. ročníku, jejich analýza a následné stanovení úrovně čtenářských dovedností ve skupině žáků vyučovaných AS metodou a ve skupině žáků vyučovaných G metodou
2. Zmapování změn ve vývoji čtenářských dovedností u obou skupin žáků ve 3 časových obdobích – polovina 1. ročníku, konec 1. ročníku, polovina 2. ročníku, a to v jednotlivých charakteristikách čtení (rychlosti, chybovosti, způsobu čtení, charakteru chyb a porozumění čtenému)
3. Vytvoření typologie „rizikových“ dětí z hlediska přetrvávání, ústupu, prohlubování či pozdějšího objevení se obtíží
4. Zmapování situace ve vývoji obtíží rizikových žáků z hlediska četnosti výskytu jednotlivých typů
5. Vytipování výrazně rizikových dětí (či dětí s diagnostikovanými SPU)
6. Popsání projevů a možných příčin obtíží u těchto dětí

Stejně jako v případě diplomové práce, i zde pro větší přehlednost rozdělují praktickou část práce na dva díly. V I. praktické části rozpracovávám první dva cíle, které se blíže věnují vývoji čtenářství vzhledem k metodě výuky, zbývajícím cílům, které se soustředí zejména na „problémové“ či lépe řečeno rizikové žáky, se poté věnuji v II. praktické části.

2.2. Metodika práce

2.2.1. Sběr dat

Data byla sebrána prostřednictvím realizace diagnostických prověrek na školách zapojených do projektu Třístupňový model péče. Výzkumný vzorek tvořilo v pololetí 1. ročníku 22 tříd z 9 škol, což odpovídá celkovému počtu 452 žáků. Na konci 1. ročníku byla data sebrána v 21 třídách, což odpovídá celkovému počtu žáků 441. V polovině 2. ročníku jsme zaznamenali mírný pokles v počtu žáků, data byla získána v 18 třídách, což odpovídá počtu 375 žákům, i přes tento mírný pokles je však výzkumný vzorek poměrně velký, a proto i výpovědní hodnota zůstává vysoká. Školy v tomto projektu byly vybrány přirozeným výběrem ze škol zapojených v projektu VIP-Kariéra (ESF, realizovaný v IPPP ČR). Dále byly pro účely výzkumu rozděleny do tří pracovních skupin – pracovní skupina A - Praha (7 tříd, 125 žáků v 1. polovině 1. ročníku; 6 tříd, 110 žáků na konci 1. ročníku; 4 třídy, 66 žáků v polovině 2. ročníku), pracovní skupina B – Čechy (8 tříd, 189 žáků v pololetí; 8 tříd, 181 žáků na konci roku; 7 tříd, 165 žáků v polovině 2. ročníku), a pracovní skupina C - Morava (7 tříd, 141 žáků v pololetí; 7 tříd, 148 žáků na konci roku; 7 tříd, 144 žáků v polovině 2. ročníku). V 16-ti třídách v polovině 1. ročníku (na konci 1. ročníku v 15 třídách, v polovině 2. ročníku ve 14 třídách) se děti učí pomocí AS metody, ve zbývajících 6 (v pololetí 2. ročníku ve 4) pomocí G metody. Poměr počtu žáků vyučovaných AS metodou a G metodou zařazených do projektu přibližně odpovídá jeho rozložení v populaci. To odpovídá celkovému počtu 329 žáků v pololetí, 317 žáků na konci 1. ročníku a 300 žákům v polovině 2. ročníku vyučovaných podle AS metody a 123 žáků v pololetí, 124 žáků na konci 1. ročníku a 75 žáků v polovině 2. ročníku vyučovaných podle G metody. Údaje o charakteru jednotlivých tříd jsou uvedeny v příloze (Příloha 5).

V rámci realizace projektu byli učitelé svoláváni na pravidelné metodické schůzky. Některých z těchto schůzek jsem se za účelem lepšího vzhledu do problematiky taktéž účastnila. Informace, které jsem zde získala z přímého kontaktu s účastníky projektu, zejména pak z rozhovorů se samotnými učiteli, zpracování jejich komentářů a připomínek, považuji za jeden z cenných zdrojů pro následné interpretace.

2.2.2. Diagnostické prověrky a jejich zpracování

Diagnostické prověrky čtení byly vytvořeny odborným týmem metodiků projektu (Pokorná, Wolfová, Kucharská) pod názvem „Zkouška čtení“ (viz příloha). Součástí prověrky jsou dva archy - arch se čteným textem určený dětem a záznamový arch pro učitele.

Záznamový arch pro učitele obsahuje znění textu, který žáci čtou, dále kolonky pro záznam údajů o rychlosti čtení, chybovosti, způsobu čtení, charakteristice chyb a míry porozumění textu, samostatně je zde vyčleněno místo pro případné poznámky učitelů. Zaznamenává se tedy rychlost čtení v 1., 2. a 3. minutě, počet správně přečtených a chybně přečtených slov, způsob čtení, charakteristika a lokalizace chyb a stupeň porozumění čtenému textu/schopnost jeho reprodukce. Archy pro záznam v pololetí a na konci roku se liší pouze obsahem a rozsahem textu, který děti čtou. Náročnost a obsáhlost textu stoupá spolu s předpokládaným rozvojem čtenářských dovedností. Text zadávaný v pololetí 1. ročníku obsahuje 58 slov, na konci 1. ročníku 81 slov na konci roku, čtený text je tematicky stejný. Text zadávaný v polovině 2. ročníku je poté od předchozích tematicky odlišný a aktuální, obsahuje celkem 227 slov. Je dobré podotknout, že slova v zadávaných textech obsahují všechna písmena, a to bez rozdílu jejich znalosti/neznalosti dětmi, což se ukázalo jako významné zejména v diagnostických prověrkách zadávaných v polovině 1. ročníku.

Diagnostické prověrky byly zadávány opakovaně (poprvé v polovině 1. ročníku, podruhé na konci 1. ročníku, potřetí v polovině 2. ročníku) prostřednictvím třídních učitelů, a to při individuálních sezeních s žákem. Učitel tedy pracuje vždy pouze s jedním žákem, prověrky nebyly zadávány skupinově. To poskytlo prostor pro individuální práci a přesnější záznam jednotlivých charakteristik čtení, ale také pro zaznamenání dalších charakteristik, které doprovázejí a možná také ovlivňují aktuální výkon žáka. Učitelé prošli zácvikem do diagnostického postupu, dále také pracovali podle písemných instrukcí, které obsahují informace o požadovaném způsobu zahájení, průběhu, způsobu zaznamenávání a vyhodnocování čtení, ale také o možných obtížích a způsobech jejich řešení. Poskytnutím instrukcí byla zajištěna určitá jednotnost při zadávání a zaznamenávání diagnostických prověrek, instrukce ale také poskytly metodickou oporu učitelům.

Skupina rizikových žáků, tedy těch, kteří v pololetí 1. ročníku či na jeho konci mají určité obtíže ve čtení, na základě kterých podají slabý výkon a na které zaměřují svou pozornost v 2. části práce, byla vybrána na základě jednoduchého kritéria podprůměrnosti čtenářské rychlosti. I zde pracuji zvlášť se skupinou žáků vyučovaných podle AS metody a zvlášť se skupinou žáků vyučovaných podle G metody, jelikož vývoj čtenářských dovedností probíhá v návaznosti na metodiku odlišně. Na základě charakteristiky rychlosti čtení jsem jednotlivé žáky porovnála a mohla určit ty, kteří v této oblasti vykazují největší obtíže ve čtení. Jako „rizikovní“ byli poté označeni ti žáci, kteří se v pořadí rychlosti čtení nacházejí v posledním

kvartilu (zvláště pro AS a G metodu). Laicky řečeno se tedy jedná o čtvrtinu těch čtenářsky „nejslabších“, lépe řečeno nejpomaleji čtoucích

2.3. Hypotézy

1. Stejně tak, jak bylo prokázáno na konci 1. ročníku, nebudou v polovině 2. ročníku na hladině významnosti 1 % existovat statisticky významné rozdíly v charakteristice rychlosti čtení mezi žáky vyučovanými AS metodou a žáky vyučovanými G metodou

2. V polovině 2. ročníku taktéž nebudou mezi těmito dvěma skupinami žáků na hladině významnosti 1 % existovat statisticky významné rozdíly v charakteristice chybovosti (počtu chyb)

3. Čtenářské dovednosti žáků se budou v obou metodách (AS i G) nadále zvyšovat, tedy v polovině 2. ročníku budou žáci dosahovat lepších výsledků ve čtení než v předchozích obdobích, a to dle stejných předpokladů, které jsme vymezili v diplomové práci: konkrétně v charakteristikách:

a) rychlost čtení – bude nadále docházet ke zvýšení čtenářské rychlosti.

b) chybovost – dojde ke snížení počtu chyb (v prostém počtu i v jeho procentuálním vyjádření).

c) způsobu čtení – bude nadále docházet k poklesu počtu žáků v kategoriích značících „nižší“ čtenářské dovednosti (tzn. výbavnost písmen, hláskování, slabikování v případě AS metody; výbavnost písmen a hláskování v případě G metody) a zároveň dojde k navýšení počtu žáků v kategoriích značících „vyšší“ čtenářské dovednosti (tzn. čtení slov a víceslabičných slov pro obě metody)

d) charakter chyb, jejich lokalizace, typy:

d1. bude nadále docházet ke snížení počtu žáků, kteří dělají chyby na podkladě neznalosti písmen

d2. bude nadále docházet ke snížení počtu žáků, kteří mají problém se čtením začátku slov

d3. posuny v oblasti typů chyb budou v souladu s výukovou metodou, tzn. v případě AS metody se bude nadále snižovat počet žáků, u kterých se na konci roku vyskytuje typ chyby záměny a vynechávání/přidávání, v případě G metody tato situace nenastane

e) další projevy ve čtení:

e1) v obou metodách bude nadále docházet k navýšení počtu žáků, kteří jsou na konci roku schopni čtení s intonací

e2) v případě AS metody bude nadále docházet ke snížení počtu žáků, u kterých se na konci roku objevuje „dvojí čtení“

e3) v případě AS metody bude nadále docházet ke snížení počtu žáků, kteří mají obtíže se slabikováním shluků

f) porozumění čtenému a schopnost reprodukce textu – dojde k navýšení počtu žáků, kteří jsou schopni číst s „dobrým“ porozuměním a poklesu počtu žáků, kteří jsou schopni číst se „slabým“ porozuměním.

2.4. Nálezy: Úroveň čtenářských dovedností v polovině 2. ročníku

2.4.1. Hodnocení čtení v polovině 2. ročníku - stanovení úrovně čtenářských dovedností v charakteristikách rychlosti čtení a chybovosti u obou skupin žáků (AS a G)

Dosažené úrovni čtenářských dovedností se věnuji z hlediska porovnání obou skupin, tedy žáků vyučovaných podle AS metody a žáků vyučovaných podle G metody. Jak vyplývá z dřívější analýzy, v 1. polovině 1. ročníku existovaly poměrně velké a statisticky významné rozdíly v dosažené úrovni čtenářských dovedností. Dosažený výsledek je však v souladu s použitou metodou, a proto není možné tvrdit, že by žáci z jedné skupiny byli v tomto časovém období lepšími čtenáři, než žáci z druhé skupiny, a potažmo tedy také, že jedna metoda je při výuce prvopočátečního čtení a psaní vhodnější, než metoda druhá. Při hodnocení úrovně čtení na konci 1. ročníku se nám podařilo potvrdit předpoklad, že na konci 1. ročníku dosáhnou všichni žáci přibližně stejné úrovně čtenářských dovedností, a to bez ohledu na použitou metodu výuky. Tento předpoklad byl opřen o fakt existence RVP, tedy určitých „norem“, které udávají požadované výstupy vzdělávání na konci 1. ročníku. Tento „konečný stav“ by měl být dosažen i při existenci individuálních odlišností v procesu nabývání čtenářských dovedností i v návaznosti na metodu výuky.

2.4.1.1. Rychlost čtení v polovině 2. ročníku

Tabulka 1: Průměrná rychlost čtení v případě AS metody

Průměrná rychlost čtení				
AS metoda	1.minuta	2.minuta	3.minuta	průměr za 1 minutu
průměr	48,4	42,5	41,6	44,4

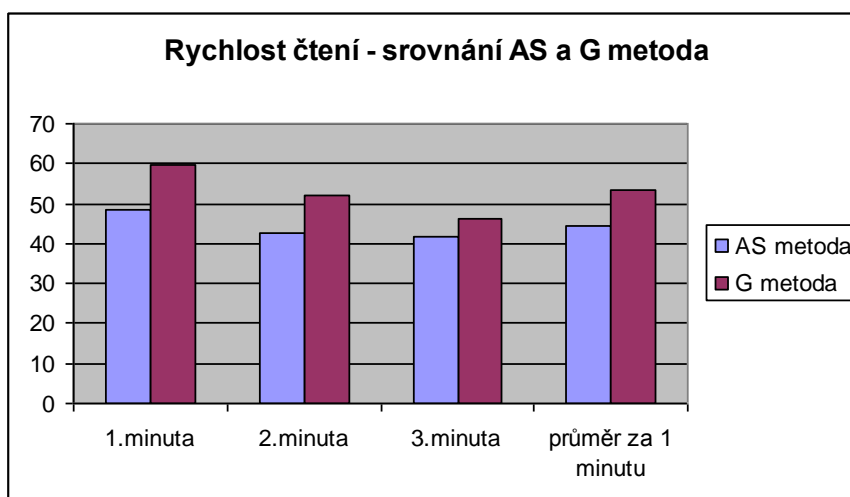
Tabulka 2: Průměrná rychlost čtení v případě G metody

Průměrná rychlost čtení				
G metoda	1.minuta	2.minuta	3.minuta	průměr za 1 minutu
průměr	59,7	52,1	46,1	53,2

Jak vyplývá z uvedených tabulek, rychlost čtení je vyšší v případě G metody, a to ve všech minutách i v celkovém průměru. Největší rozdíl mezi oběma skupinami zaznamenáváme, stejně tak jako na konci 1. ročníku, v 1. minutě čtení. Dále se zde však s přibývajícím časem rozdíly v rychlosti čtení mírně snižují. V průměru poté žáci vyučovaní podle G metody přečtou 53,2 slov za minutu, žáci vyučovaní podle AS metody 44,4 slov za minutu. Žáci vyučovaní podle G metody tedy v průměru přečtou o 8,8 slov za minutu více, než žáci vyučovaní podle AS metody. Dále si je možné shodně v obou metodách povšimnout, že čtenářská rychlost v jednotlivých minutách klesá (stejný výsledek jsme dostali také již při měření na konci 1. ročníku). První minuta čtení tedy zůstává i nadále čtenářsky „nejsilnější“, poté dochází k mírnému poklesu čtenářské rychlosti. Ani v tomto časovém období však nemůžeme 3. minutu čtení hodnotit standardně, jelikož se v obou skupinách vyskytují žáci, kteří dočetli celý text již ve 2. minutě. Přečtení celého textu v 1. minutě tak, jak jsme zaznamenali u některých žáků v polovině 1. ročníku, se v polovině 2. ročníku neobjevilo. I to do jisté míry svědčí o tom, že výkony jednotlivých žáků jsou v tomto období vyrovnanější. Vliv však má i to, že text je celkově co do počtu slov objemnější, rozdíly jsou tedy částečně „skryté“.

Přehledněji pak průměrné rozdíly mezi oběma skupinami v charakteristice rychlosti čtení znázorňuje následující graf 1.

Graf 1: Rychlost čtení – srovnání AS a G metoda



Pro porovnání skupin v charakteristice rychlosti čtení se zdá být účelnější vycházet z hodnoty průměru za 1 minutu čtení, a to i přesto, že v praxi používaná Matějčkova zkouška čtení se zaměřuje pouze na 1. minutu čtení. Toto zúžení pozornosti pouze na 1. minutu však podle mého názoru není zcela správné, a to vzhledem k faktu, že zde působí řada dalších faktorů ovlivňující konečný čtenářský výkon. (Například, že úzkostné a nesebejisté děti – jak vyplývá z poradenské praxe - častěji podávají slabší výkon v počáteční minutě a lepší výkony v dalších minutách, kdy již opadne nervozita a strach z podání slabého výkonu. V souvislosti s tím je třeba uvést, že někteří autoři (např. R. Wildová, 2002) i učitelé, kteří používají G metodu ve výuce, uvádějí, že G metoda umožňuje žákům často zažívat pocit úspěchu při čtení. V důsledku toho pak netrpí pocity nejistoty při čtení, což by následně mohlo skutečně vést k podání lepšího výkonu ve čtení během 1. minuty. Naopak děti, u kterých se vyskytují specifické obtíže ve čtení, podávají na začátku textu lepší výkony a jejich čtenářský výkon klesá spolu s vyššími nároky na čtení v průběhu času.)

Pro ověření statistické významnosti rozdílů mezi oběma skupinami v charakteristice rychlosti čtení jsme použili neparametrický Mann-Whitney test (Test 1), jelikož se jedná o dvě heterogenní skupiny s různým počtem žáků, a tudíž nemůžeme předpokládat normální rozložení. Posuzovali jsme statistickou významnost rozdílů mezi oběma skupinami v jednotlivých minutách i v hodnotách průměru. Výsledkem statistického ověření významnosti rozdílů v dosažených úrovních čtenářských dovedností při použití těchto dvou metod čtení je, že na hladině významnosti 1 % nebyly v hodnotách průměru prokázány statisticky významné rozdíly. Statisticky významné rozdíly však nacházíme v 1. a 2. minutě čtení. Rychlejšími čtenáři jsou zde žáci vyučovaní podle G metody. Pokud bychom nechtěli

být natolik přísní a použili bychom hladinu významnosti 5 %, dostaneme pak statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami v jednotlivých minutách i v průměru.

Připomeňme, že v období 1. poloviny 1. ročníku existovaly v rychlosti čtení výrazné a statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami, na konci 1. ročníku pak došlo k vyrovnání těchto rozdílů a jejich statistická významnost na hladině 1 % nebyla prokázána. Rozdíly v dosažených úrovních čtenářských dovedností v polovině 2. ročníku jsou tedy opět významnější, než tomu bylo na konci ročníku, avšak na hladině významnosti 1 % při použití průměrné hodnoty čtení za 1 minutu nebyla prokázána jejich statistická významnost. Došlo tedy k opětovnému zvětšení rozdílu, nikoli však natolik, aby byl rozdíl statisticky, a tudíž také pro praxi, významný.

Test 1: Mann-Whitney test pro rychlost čtení v polovině 2. ročníku

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
rychlost čtení 1.min * metoda	Between Groups	(Combined)	3386,936	1	3386,936	7,184	0,008
	Within Groups		166883,705	354	471,423		
	Total		170270,64	355			
rychlost čtení 2.min * metoda	Between Groups	(Combined)	2958,97	1	2958,97	7,971	0,005
	Within Groups		131402,917	354	371,195		
	Total		134361,888	355			
rychlost čtení 3.min * metoda	Between Groups	(Combined)	281,938	1	281,938	0,867	0,352
	Within Groups		113515,213	349	325,258		
	Total		113797,151	350			
rychlost čtení prumer * metoda	Between Groups	(Combined)	2124,158	1	2124,158	6,177	0,013
	Within Groups		121724,826	354	343,855		
	Total		123848,983	355			

2.4.1.2. Průměrný počet chyb při čtení v polovině 2. ročníku (charakteristika chybovosti)

Tabulka 3: Průměrný počet chybně přečtených slov v případě AS metody

AS metoda	Průměrný počet chybně přečtených slov				% chybně přečtených slov			
	1. minuta	2. minuta	3. minuta	průměr	1. minuta	2. minuta	3. minuta	průměr
průměr	1,4	1,6	1,6	1,5	3,8%	4,3%	4,5%	4,0%

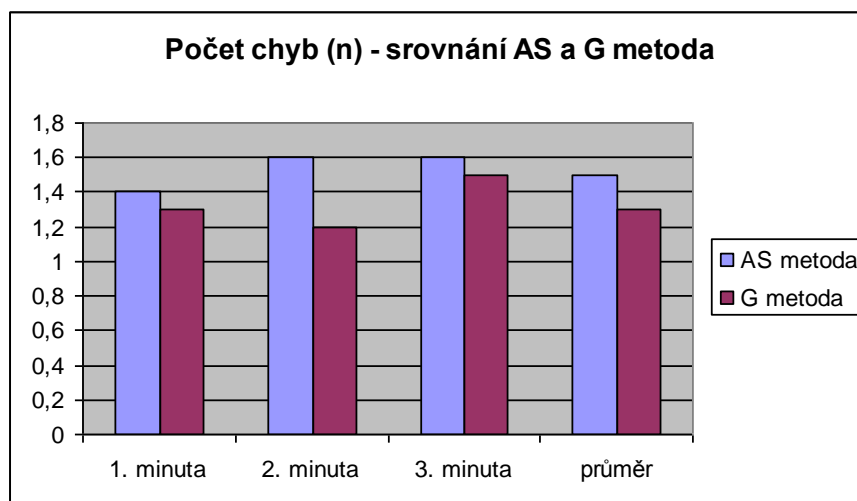
Tabulka 4: Průměrný počet chybně přečtených slov v případě G metody

G metoda	Průměrný počet chybně přečtených slov				% chybně přečtených slov			
	1. minuta	2. minuta	3. minuta	průměr	1. minuta	2. minuta	3. minuta	průměr
průměr	1,3	1,2	1,5	1,3	2,9%	2,8%	3,9%	3,3%

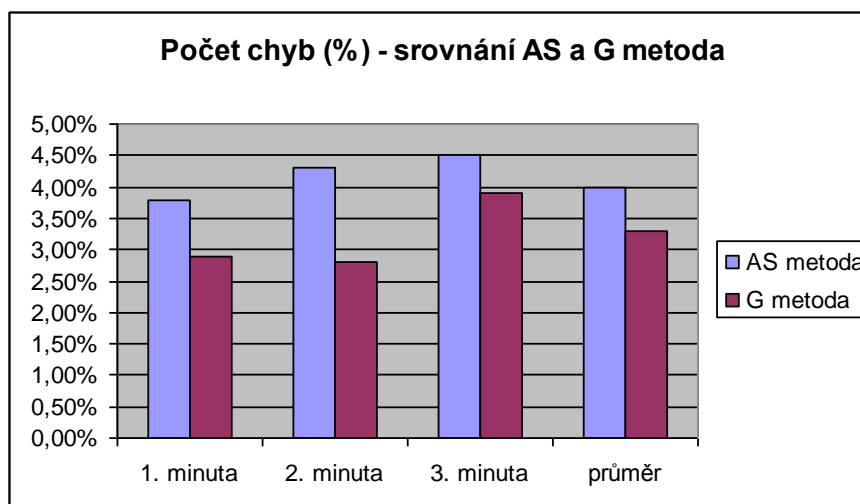
Jak je zřejmé z uvedené tabulky, průměrný počet chyb v případě AS metody je 1,5, v případě G metody 1,3. Skupiny se tedy liší pouze o 0,2 chyby za minutu. V procentuálním vyjádření, které udává počet chybně přečtených slov z objemu skutečně přečtených, je poté průměrná chybovost v případě AS skupiny 4 %, v případě G metody 3,3 %. Rozdíl mezi skupinami tedy není velký ani v případě jejich procentuálního vyjádření.

I zde pro lepší představu uvádím grafické zobrazení v prostém počtu (n) i v procentuálním vyjádření (%).

Graf 2: Počet chyb (n) – srovnání AS a G metoda



Graf 3: Chybovost (%) – srovnání AS a G metoda



Statistickou významnost těchto rozdílů jsme opět ověřovali neparametrickým Mann-Whitney testem (Test 2). I zde jsme zjišťovali statistickou významnost rozdílů v jednotlivých minutách i v hodnotě průměru. Na hladině 1 % se dle výsledků Mann-Whitney testu neprokázaly statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami, a to ani v jednotlivých minutách, ani v průměru. Statisticky významné rozdíly se pak neprokázaly ani při použití „méně přísné“ hladiny významnosti 5 %. Zatímco v polovině existovaly statisticky významné rozdíly, na konci 1. ročníku ani v polovině 2. ročníku již nejsou existující rozdíly natolik velké, abychom je mohli označit za významné.

Test 2: Mann-Whitney test pro počet chyb v polovině 2. ročníku

počet chyb 1.min *	Between Groups	(Combined)	1,042	1	1,042	0,509	0,476
	Within Groups		725,214	354	2,049		
	Total		726,256	355			
počet chyb 2.min *	Between Groups	(Combined)	5,282	1	5,282	2,416	0,121
	Within Groups		773,819	354	2,186		
	Total		779,101	355			
počet chyb 3.min *	Between Groups	(Combined)	0,722	1	0,722	0,265	0,607
	Within Groups		955,138	350	2,729		
	Total		955,861	351			
počet chyb prumer * metoda	Between Groups	(Combined)	1,935	1	1,935	1,365	0,244
	Within Groups		501,925	354	1,418		
	Total		503,86	355			

2.5. Porovnání úrovně čtenářských dovedností ve 3 časových obdobích – polovina 1. ročníku, konec 1. ročníku, polovina 2. ročníku

Cílem výuky prvopočátečního čtení je, aby žáci na konci 1. ročníku dosáhli takové úrovně čtenářských dovedností, aby bylo čtení plynulé. Ve 2. ročníku poté předpokládáme i přes individuální odlišnosti další zvyšování kvality čtení, postupné nabývání schopnosti čtení s intonací a dobrým porozuměním.

Doposud se nám podařilo stanovit úroveň čtenářských dovedností na konci 1. ročníku pro skupinu vyučovanou podle AS metody a skupinu vyučovanou podle G metody, a to pomocí dvou stěžejních charakteristik – rychlosti čtení a přesnosti/chybovosti. Následně jsme porovnali dosažené výsledky, na základě kterých jsme mohli vyřknout závěr, že rozdíly v těchto charakteristikách jsou na konci roku mezi oběma skupinami statisticky nevýznamné (na hladině významnosti 1 %), a tedy, že na konci 1. ročníku došlo k vyrovnání rozdílů, které jsme zaznamenávali v pololetí. Žáci obou skupin tedy byly v tomto časovém období na přibližně stejné úrovni ve čtenářských dovednostech.

Při mapování posunů či změn ve výsledcích na konci 1. ročníku a v jeho pololetí jsme shodně u obou skupin zaznamenali v charakteristice rychlosti čtení největší nárůst rychlosti v 1. minutě. První minuta čtení byla tedy „nejrychlejší“ minutou, a zároveň v ní docházelo k největšímu pokroku u obou skupin. „Rychlejšími“ čtenáři pak byli v polovině roku i na jeho konci žáci vyučovaní G metodou, větší změny v rychlosti čtení ve smyslu pokroku jsme zaznamenali v případě AS metody.

V charakteristice chybovosti došlo u žáků AS skupiny k celkovému snížení počtu chyb, zatímco u žáků G metody došlo na konci roku k mírnému nárůstu chybovosti. Při porovnání obou skupin však rozdíly mezi nimi v charakteristice chybovosti nebyly na konci školního roku statisticky významné. Z toho vyplývá, že zatímco žáci AS skupiny se zlepšili a žáci G skupiny zhoršili v počtu udělaných chyb, jsou na konci ročníku přibližně na stejné úrovni.

Při mapování způsobu čtení jsme zjistili, že u AS skupiny se většina žáků v pololetí i na konci roku pohybovala na úrovni slabikování. Došlo však také zároveň k markantnímu úbytku těch žáků, kteří mají potíže s výbavností písmen a nárůstu počtu žáků, kteří jsou schopni dokonalejšího čtení, tedy čtení slov, i víceslabičných. V G skupině byl zaznamenán zřejmý přechod od hláskování k plynulému čtení slov, který značí nástup schopnosti provádět

syntézu. Dalším byl pak posun od nejistoty ve čtení slov ke zvyšující se jistotě. Překvapivý byl poté nárůst a více než 18 % výskyt žáků, kteří na konci roku v G metodě slabikují. Zde jsme uvažovali, že žáci samovolně začali používat jinou metodu čtení, než kterou jsou vyučováni.

Chyby na podkladě neznalosti písmen se v případě AS metody na konci roku již prakticky nevyskytovaly (v pololetí byl výskyt 52,4 %), došlo tedy k osvojení všech písmen i k jejich dobré fixaci. Při lokalizaci chyb jsme zaznamenali pokles obtíží na začátku slova a naopak nárůst obtíží na konci slova. Nejobtížnější částí slova byl pro žáky vyučované podle AS metody jejich střed, a to jak v pololetí, tak na konci roku. Snížení výskytu záměn a vynechávání/přidávání jakožto typů chyb odpovídá didaktickým postupům AS metody, která systematicky rozvíjí analyticko-syntetické a diferenciální funkce. V G skupině se chyby na podkladě neznalosti písmen v pololetí nevyskytovaly, na konci 1. ročníku byly u několika žáků zaznamenány. Zvažovali jsme tedy, zda systém výuky, který staví na přirozeném poznání písmen a absenci jejich systematického vyučování, nevede ve svém důsledku k nižší schopnosti jejich fixace. Dále pak u G skupiny došlo na konci roku k poměrně velkému nárůstu obtíží na začátku a uprostřed slova. Příčiny hledáme v paměťových možnostech žáků či obtížné ovládání syntetických operací. Nejobtížnější částí slova byl pro žáky vyučované G metodou jeho konec, a to jak v pololetí, tak na konci 1. ročníku. Změny v oblasti typů chyb i zde odpovídaly didaktickým postupům, zvýšený výskyt záměn a vynechávání/přidávání, který jsme zde prokázaly, poukazuje na pomalejší vývoj těch schopností, které nejsou danou metodou systematicky rozvíjeny.

V dalších projevech ve čtení ve skupině AS metody odpovídaly výsledky předpokladům o postupném zdokonalování se. Na konci 1. roku tedy došlo k ústupu obtíží ve slabikování shluků, ústupu výskytu charakteristiky dvojího čtení a naopak poměrně velký nárůst počtu žáků, kteří jsou schopni číst s intonací. Obtíže v charakteristice obtížného slabikování shluků a dvojího čtení nebyly zaznamenány s velkou četností, celkový počet žáků, kteří jsou schopni čtení s intonací zůstává pod úrovní poloviny. Zůstává na posouzení každého, zda je uvedené % výskytu této charakteristiky obrazem skupinového dobrého či nízkého výkonu. V G metodě charakteristika obtížného slabikování shluků nezaznamenala oproti pololetí změny a odpovídala určitému % žáků, kteří v G metodě na konci roku slabikují. Dvojí čtení zaznamenalo mírný pokles, výskyt byl však stále poměrně vysoký, na což však žáci na konci 1. ročníku mají stále nárok. Schopnost čtení s intonací se oproti pololetí mírně zvýšila (stejně

jako v případě AS metody) a současně se pohybuje pod úrovní $\frac{1}{2}$ žáků.. V charakteristice intonace pak mezi oběma skupinami nejsou podstatné rozdíly.

Jako poslední oblast jsme hodnotili porozumění, které je uváděno jako hlavní výhoda G metody. Zde jsme mohli konstatovat, že v G metodě se na konci 1. ročníku prakticky nevyskytují čtenáři, kteří čtou zcela bez porozumění, v případě AS metody zde byl přibližně 4% výskyt. S „dobrým“ porozuměním četla v obou metodách více než polovina žáků, v konkrétních datech 84 % žáků v případě G metody, 74,8 % žáků v případě AS metody. Rozdíly mezi oběma skupinami tedy nebyly tak velké, jak bychom mohli vzhledem k uváděné výhodě G metody očekávat.

Úkolem této části práce je zjistit, k jakým posunům ve čtenářství v rámci jednotlivých metod došlo do poloviny 2. ročníku - jak se změnila chybovost, k jakým změnám došlo na úrovni hlásky, slabiky, plynulého čtení slov v obou metodách, popřípadě zda se objevila intonace, jak je to s přítomností dvojího čtení, v jaké míře se vyskytuje neznalost písmen, určení nejčastějších typů chyb a jejich lokalizace, změny v porozumění čtenému. Těžiště zájmu je zde tedy především ve stanovení úrovně čtenářských dovedností pro obě metody v daných časových obdobích a zhodnocení pokroků či posunů žáků. Individuálnímu vývoji čtenářských dovedností a popisu souvisejících obtíží se budu věnovat v dalších částí práce.

2.5.1.1. Změny v charakteristice rychlosti čtení

Doposud se nám podařilo zjistit že v charakteristice rychlosti čtení došlo na konci 1. ročníku podle předpokladu k navýšení čtenářské rychlosti, což se projevilo ve všech minutách i v průměrných hodnotách. Zaměříme-li se na hodnocení velikosti posunu, ke kterému došlo od pololetí do konce 1. ročníku, dostáváme pro AS metodu navýšení o 17,1 slov v 1. minutě, 11,2 slov ve 2. minutě, 5,8 ve 3. minutě, průměrně pak o 11,4 slov za minutu. V případě G metody je to 15 slov v 1. minutě, 5,9 ve 2. minutě, 5,4 ve 3. minutě, celkově o 8,7 slov za minutu. Shodně jsme u obou metod zaznamenali největší nárůst rychlosti čtení v 1. minutě. První minuta čtení byla tedy „nejrychlejší“ minutou, a zároveň v ní docházelo k největšímu pokroku, žáci tedy četli rychleji nejvíce v případě 1. minuty. Dále jsme pak mohli konstatovat, že „rychlejšími“ čtenáři jsou v polovině 1. ročníku i na jeho konci žáci vyučovaní G metodou (na konci roku je však rozdíl v rychlosti čtení na hladině významnosti 1 % oproti AS metodě nevýznamný), větší posun jsme zaznamenali v případě žáků vyučovaných podle AS metody. U žáků vyučovaných podle AS metody došlo tedy při

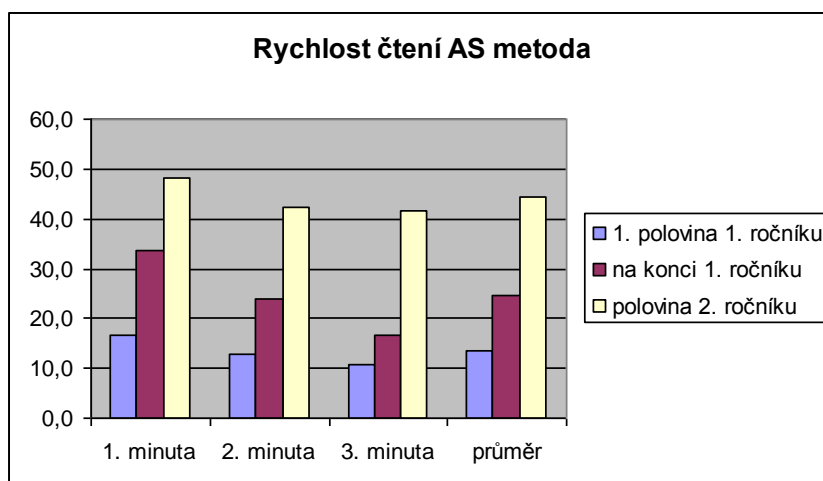
porovnání stavu v polovině 1. ročníku a na jeho konci k větším posunům, než v případě G metody.

Pro další časové období lze obecně předpokládat, že rychlost čtení se bude i nadále zvyšovat spolu s postupující výukou, tedy že žáci v polovině 2. ročníku budou schopni číst rychleji, než na konci 1. ročníku. Tento předpoklad je platný pro obě metody. V následujících tabulkách rozdíl 1 znamená rozdíl mezi polovinou a koncem 1. ročníku v jejich průměrných hodnotách, rozdíl 2 poté rozdíl mezi koncem 1. ročníku a polovinou 2. ročníku. V grafickém znázornění je možné sledovat kromě průměrných hodnot také vývoj v jednotlivých minutách.

Tabulka 5: Průměrná rychlost čtení, AS metoda

Průměrná rychlost čtení AS metoda				
	1. minuta	2. minuta	3. minuta	průměr
1. polovina 1. ročníku	16,6	12,8	10,8	13,4
na konci 1. ročníku	33,7	24,0	16,6	24,8
polovina 2. ročníku	48,4	42,5	41,6	44,4
rozdíl 1	17,1	11,1	5,8	11,4
rozdíl 2	14,6	18,5	24,9	19,6

Graf 4: Průměrná rychlost čtení, AS metoda

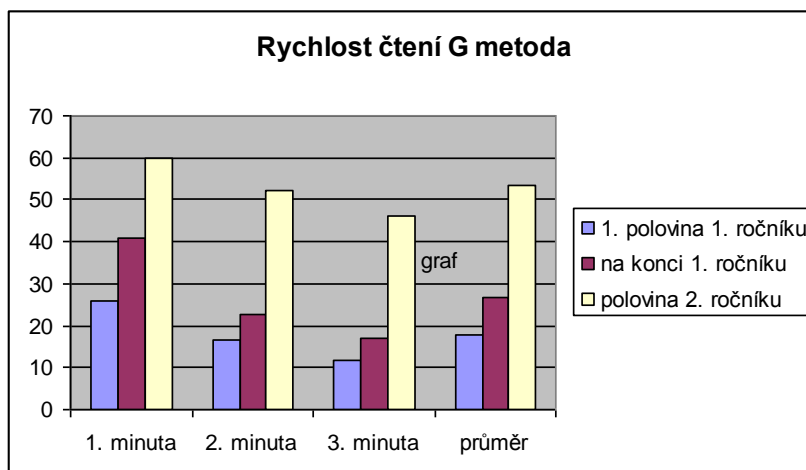


Z uvedené tabulky a grafu je zřejmé, že rychlost čtení se v případě AS metody výrazně zvýšila. Zatímco rozdíl mezi pololetím a koncem ročníku činí 11,4 slov za minutu, rozdíl mezi koncem 1. ročníku a pololetím 2. ročníku je téměř dvojnásobný, činí 19,6 slov. Čtenářská rychlost se tedy v této skupině podle předpokladů zvýšila, žáci čtou v polovině 2. ročníku průměrně 44,4 slov za minutu, tedy téměř jednou tak rychle, než na konci 1. ročníku.

Tabulka 6: Průměrná rychlost čtení, G metoda

Průměrná rychlost čtení G metoda				
	1. minuta	2. minuta	3. minuta	průměr
1. polovina 1. ročníku	25,7	16,6	11,6	18,0
na konci 1. ročníku	40,7	22,5	17	26,7
polovina 2. ročníku	59,7	52,1	46,1	53,2
rozdíl 1	15,0	5,9	5,4	8,8
rozdíl 2	19,0	29,6	29,1	26,5

Graf 5: Průměrná rychlost čtení, G metoda



V případě G metody je tento posun ještě výraznější. Zatímco od poloviny ke konci 1. ročníku se čtenářská rychlost zvýšila o 8,8 slov za minutu, od konce 1. ročníku do poloviny 2. ročníku došlo k navýšení čtenářské rychlosti o 26,5 slov za minutu. Na konci roku přečtou žáci 53,2 slov za minutu, tedy jednou tolik, co na konci 1. ročníku. To je v souladu s předpokladem navyšování čtenářské rychlosti.

Nejrychlejší minutou čtení v obou metodách poté zůstává 1. minuta, v dalších minutách čtenářská rychlost klesá, a to ve všech třech časových obdobích. K největšímu posunu došlo u AS i G metody v případě *rozdílu 1* v 1. minutě, v případě *rozdílu 2* ve 3. minutě čtení pro AS a ve 2. minutě čtení pro G metodu.

2.5.1.2. Změny v charakteristice chybovosti

Z mapování na konci 1. ročníku vyplynulo, že v případě AS metody došlo na konci roku ke snížení počtu chybně přečtených slov, a to o 1,1 slov v 1. minutě a o 0,8 slov ve 2. a 3. minutě čtení. Průměrný pokles počtu chyb za 1 minutu byl o 10,1 %. Snížení chybovosti pak odpovídalo i procentuální vyjádření a bylo v souladu s naším očekáváním. V případě G metody jsme však dostali opačné výsledky, které byly v rozporu s naším očekáváním postupného navyšování čtenářských dovedností ve všech jednotlivých charakteristikách.

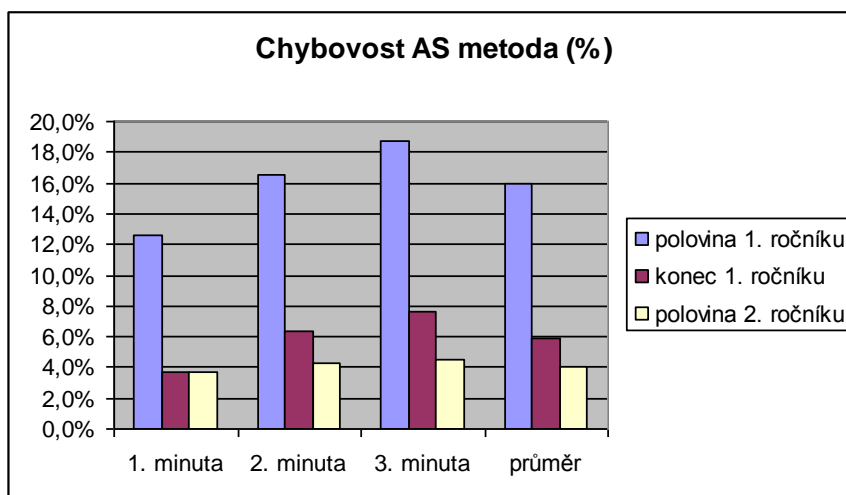
V případě G metody se tedy chybovost zvýšila o 0,3 chyby v 1. i 2. minutě, o 0,5 chyb ve 3. minutě, celkově o 1,1 %. Přesto, že toto navýšení nedosahovalo vysokých čísel, znamená posun k větší chybovosti, tedy v žádném případě nepoukazovalo na „pokrok“ v uvedené charakteristice. Procentuální vyjádření pak sledovalo stejný trend jako prostý počet chyb (to vylučuje možnost, že by chyby byly způsobeny faktem, že pokud žáci přečtou více slov, mají příležitost udělat více chyb). Pravděpodobně tedy byla (a stále je) na vině zvyšující se náročnost slov, ať již z hlediska jejich délky či náročnější kombinace písmen ve slovech, dále pak problémy s udržení pozornosti nebo větší tendence k domýšlení slov z důvodu snahy o podání dobrého výkonu, tedy z důvodu snahy o plynulé a rychlé čtení, které jde na úrok jeho přesnosti.

V charakteristice chybovosti/počtu chyb lze nadále očekávat klesající tendenci, a to opět v souladu s postupným zdokonalováním se obou skupin žáků v dovednosti čtení.

Tabulka 7: Průměrná chybovost AS metoda

	průměrná chybovost AS metoda				% chybně přečtených slov AS metoda			
	<i>1. minuta</i>	<i>2. minuta</i>	<i>3. minuta</i>	<i>průměr</i>	<i>1. minuta</i>	<i>2. minuta</i>	<i>3. minuta</i>	<i>průměr</i>
pol. 1. roč.	2,0	2,0	2,0	2,0	12,6%	16,5%	18,7%	16,0%
konec 1. roč.	0,9	1,2	1,2	1,1	3,7%	6,4%	7,6%	5,9%
pol. 2. roč.	4,6	4,8	4,8	4,8	3,8%	4,3%	4,5%	4,0%
rozdíl 1	<i>1,1</i>	<i>0,8</i>	<i>0,8</i>	<i>0,9</i>	<i>9,0%</i>	<i>10,2%</i>	<i>11,1%</i>	<i>10,1%</i>
rozdíl 2	-3,8	-3,6	-3,6	-3,7	-0,1%	2,1%	3,1%	1,8%

Graf 6: Průměrná chybovost AS metoda



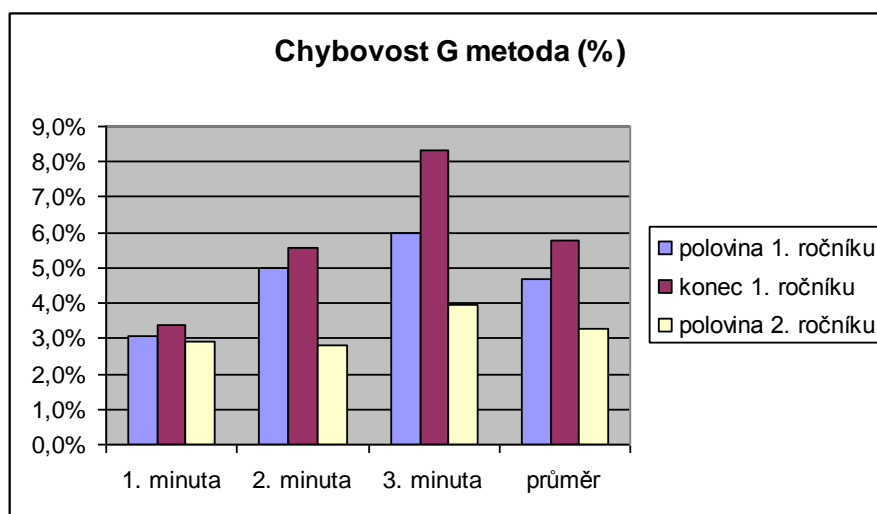
V případě AS metody je patrné poměrně výrazné navýšení počtu chyb v polovině 2. ročníku. Musíme však přihlídnout k tomu, že čtený text zadávaný v polovině 2. ročníku byl mnohonásobně delší, než v předchozích obdobích. Větší výpovědní hodnotu zde tedy má procentuální vyjádření chybovosti. Zatímco rozdíl mezi polovinou a koncem 1. ročníku byl

poměrně velký (v průměru 10,1 %), rozdíl mezi koncem 1. ročníku a polovinou 2. ročníku je v průměru pouze 1,8 %. Můžeme tedy konstatovat, že ačkoli žáci v polovině 2. ročníku dělají průměrně více chyb, než v předchozích obdobích, chybovost obecně v průměru nadále klesá. Dále pak, že v charakteristice chybovosti zaznamenáváme přibližně 10% pokles chybovosti během 2. pololetí 1. ročníku, do poloviny 2. ročníku dochází již „jen“ k mírnému 2% zlepšení. Ve všech třech obdobích poté můžeme konstatovat tendenci k zvyšování počtu chyb vzhledem k času, tzn. nejméně chyb zaznamenáváme v 1. minutě, nejvíce ve 3. minutě čtení. Příčinu bychom hledali zřejmě v narůstající únavě a s ní spojeným poklesem pozornosti.

Tabulka 8: Průměrná chybovost G metoda

	průměrná chybovost G metoda				% chybně přečtených slov G metoda			
	1. minuta	2. minuta	3. minuta	průměr	1. minuta	2. minuta	3. minuta	průměr
pol. 1. roč.	0,8	0,8	0,7	0,8	3,1%	5,0%	6,0%	4,7%
konec 1. roč.	1,1	1,1	1,2	1,1	3,4%	5,6%	8,3%	5,7%
pol. 2. roč.	1,3	1,2	1,5	1,3	2,9%	2,8%	3,9%	3,3%
rozdíl 1	-0,3	-0,3	-0,5	-0,4	-0,3%	-0,6%	-2,3%	-1,1%
rozdíl 2	-0,2	-0,1	-0,3	-0,2	0,4%	2,7%	4,4%	2,5%

Graf 7: Průměrná chybovost G metoda



Také v případě G metody zaznamenáváme navýšení prostého počtu chyb. Stejně jako v případě AS metody však budeme při posuzování chybovosti vycházet z procentuálních vyjádření. Při porovnání údajů z konce 1. ročníku a pololetí 2. ročníku nacházíme 2,5% snížení chybovosti. To je zajímavé zejména z toho důvodu, že při porovnání výsledků z pololetí a konce 1. ročníku, jsme dostali zcela opačné výsledky, tedy, že v tomto časovém období došlo k navýšení počtu chyb, a to i v jeho procentuálním vyjádření. Celkové „změny“ pak nejsou tak výrazné, jako v případě AS metody – navýšení chybovosti na konci 1. ročníku bylo v průměru o 1,1 %, snížení chybovosti v polovině 2. ročníku je poté 2,5%, tedy o něco větší, než v případě AS metody (1,8 %).

Souhrnně tedy můžeme konstatovat poměrně velké snížení chybovosti v období pololetí-konec 1. ročníku (10,1 %) a další mírnější snižování chybovosti v období konec 1. ročníku-pololetí 2. ročníku (1,8 %) v případě AS metody. V případě G metody pak mírný nárůst chybovosti v období pololetí-konec 1. ročníku (1,1 %) a o něco větší pokles chybovosti v období konec 1. ročníku-pololetí 2. ročníku (2,5 %).

2.5.1.3. Změny v charakteristice způsobu čtení

Posuny ve způsobu čtení se v průběhu 1. ročníku v případě obou metod projevily v rozdílných charakteristikách. Z teorie vyplývá, že v případě AS metody by mělo docházet k poklesu obtíží ve výbavnosti písmen, hláskování a slabikování, naopak více žáků by se mělo pohybovat na úrovni čtení slov a víceslabičných slov. V případě G metody předpokládáme také úbytek žáků, kteří budou mít obtíže s výbavností písmen, hláskováním a budou se více pohybovat na úrovni čtení slov a víceslabičných slov, zde však nebudeme očekávat pokroky ve slabikování. Pro účely dokonalejšího porovnávání pokroků jsme vytvořili pomyslnou hranici mezi nízkou úrovní čtenářských dovedností a dokonalejším způsobem čtení, a to na pomezí plynulého slabikování a nejistého čtení slov. Důvodem pro vytvoření této dělicí čáry byl fakt, že na konci 1. ročníku by všichni žáci měli dospět ke čtení slov, a tedy „jakékoli“ čtení slov lze již označit za zvládnutí techniky čtení.

V případě AS metody bylo v polovině 1. ročníku nejvíce dětí schopno plynulého slabikování, stejně jako na jeho konci, kde se počet žáků na konci roku oproti pololetí ještě zvýšil o 2,5 %. Dále jsme však zaznamenali výrazný posun od nejistého slabikování k dokonalejším formám čtení, nárůst počtu žáků schopných plynulého čtení slov, nárůst počtu žáků, kteří jsou schopni číst víceslabičná slova a poměrně velký pokles žáků, kteří mají obtíže ve výbavnosti písmen nebo zůstávají pouze na úrovni hlásky.

V případě G metody se největší změny ukázaly v kategorii hláskování, a to ve smyslu úbytku žáků v kategorii hláskování a současného nárůstu počtu žáků v kategorii plynulého čtení slov. Tento zřejmý přechod od hláskování k plynulému čtení slov značí pochopení a nástup schopnosti provádět syntézu. Dále jsme pak zaznamenali mírný posun od nejistoty ve čtení slov ke zvyšující se jistotě. Třetí důležitou informací, kterou nám sebraná data poskytla, byl nárůst a více než 18% výskyt žáků, kteří na konci roku v G metodě slabikují. Při úvahách o příčinách tohoto jevu musíme připustit možnost toho, že žákům čtenářská strategie nabízená v G metodě nevyhovuje a žáci tak sami přecházejí k jiným čtenářským strategiím, než jsou u nich soustavně rozvíjeny a začínají číst slova po slabikách.

Stejně jako v předchozích obdobích lze i v polovině 2. ročníku v souladu s postupným zdokonalováním se ve čtenářských dovednostech očekávat i zdokonalování se v jednotlivých oblastech způsobu čtení. „Pokrok“ ve způsobu čtení se však pravděpodobně v jednotlivých metodách bude projevovat v odlišných charakteristikách. Z teoretických východisek lze v případě AS metody usuzovat na pokles obtíží ve výbavnosti písmen, méně žáků by se mělo pohybovat na úrovni hláskování, nejistého slabikování a slabikování celkově, nárůst by naopak měl být v oblasti čtení slov, a to i (a zejména) víceslabičných. Pokroky směrem k dokonalému čtení slov a víceslabičných slov by poté měly být zaznamenány i v případě G metody. Určité odlišnosti oproti AS metodě je teoreticky možné očekávat na úrovni slabik u G metody. Jak se však ukázalo při hodnocení na konci 1. ročníku a jak jsem uvedla v diplomové práci, určitá poměrně velká část žáků vyučovaných G metodou se na konci 1. ročníku nacházela na právě na úrovni slabikování, a to i přesto, že výukové postupy v rámci G metody s výskytem slabikování během procesu učení se čtení vůbec nepočítají. Ukazuje se tedy, že někteří žáci přechází ke slabikování jako k přirozenému kroku v procesu učení se čtení, a to bez ohledu na to, jakou metodou jsou vyučováni.

Způsob čtení sledujeme i nadále na 3 úrovních – a) písmen, b) slabik, c) slov. Pro účely dokonalejšího porovnání pokroků v obou metodách se však zdá být srozumitelnější udělat pomyslnou hranici mezi nízkou úrovní čtenářských dovedností a dokonalejším způsobem čtením, a to na pomezí plynulého slabikování a nejistého čtení slov. Jako nízkou úroveň čtenářských dovedností tedy budeme počítat žáky spadající do kategorií obtíží na úrovni výbavnosti písmen, úrovně hláskování, nejistého slabikování a plynulého slabikování, jako dokonalejší způsob čtení poté žáky spadající do kategorie nejistého čtení slov, plynulého čtení slov a obtíží při čtení víceslabičných slov. Připustíme-li individuální odlišnosti ve vývoji a pomalejší tempo osvojování dovednosti čtení u některých žáků jako přirozeně se vyskytující, můžeme pak jakékoli čtení na úrovni slov počítat za dokonalejší způsob čtení, za zvládnutí techniky čtení. Odlišnosti, které by se mohli vyskytnout na úrovni slabik v případě G metody, jak jsem již uvedla výše, nejsou důvodem pro zrušení tohoto pomyslného rozdělení, pouze v tomto případě budeme více zaměřovat pozornost na oblast hláskování a především pak na celou úroveň čtení slov. Pro možnosti porovnání „pokroků“ či změn poté toto rozlišení zachovávám i při hodnocení v polovině 2. ročníku, a to i přesto, že jako kategorie, ve které dochází v obou obdobích k největším změnám, je právě kategorie slabikování.

Tabulka 9: Porovnání způsobu čtení AS metoda

	způsob čtení AS metoda						
	<i>písmena</i>		<i>slabiky</i>				
	<i>obtížná výbavnost písmen</i>	<i>hláskuje</i>	<i>slabikuje nejistě</i>	<i>slabikuje plynule</i>	<i>slova čte nejistě</i>	<i>slova čte plynule</i>	<i>obtížně víceslabičná slova</i>
pol. 1. roč.(n)	35,0	62,0	112,0	165,0	38,0	73,0	31,0
pol. 1. roč.(%)	10,6%	18,8%	33,9%	50,0%	11,5%	22,1%	9,4%
konec 1. roč.(n)	7,0	10,0	41,0	167,0	37,0	111,0	45,0
konec 1. roč.(%)	2,2%	3,1%	12,9%	52,5%	11,6%	34,9%	14,2%
pol. 2. roč.(n)	10,0	11,0	56,0	89,0	70,0	106,0	80,0
pol.2. roč.(%)	3,3%	3,7%	18,7%	29,7%	23,3%	35,3%	26,7%
<i>rozdíl 1(n)</i>	28,0	52,0	71,0	-2,0	1,0	-38,0	-14,0
<i>rozdíl 1(%)</i>	8,4%	15,6%	21,0%	-2,5%	-0,1%	-12,8%	-4,8%
<i>rozdíl 2 (n)</i>	-3,0	-1,0	-15,0	78,0	-33,0	5,0	-35,0
<i>rozdíl 2(%)</i>	-1,1%	-0,5%	-5,8%	22,8%	-11,7%	-0,4%	-12,5%

V uvedené tabulce podobně jako v předchozích rozdíl 1 označuje rozdíl mezi pololetím a koncem 1. ročníku, rozdíl 2 poté rozdíl mezi koncem 1. ročníku a pololetím 2. ročníku. Kladné hodnoty rozdílů značí pokles počtu žáků nacházejících se na dané úrovni vývoje dovednosti čtení, v dané „kategorii“. Záporné hodnoty poté znamenají zvýšení počtu žáků na dané úrovni vývoje, v dané „kategorii“.

V případě AS metody v rozdílu mezi pololetím a koncem 1. ročníku zaznamenáváme pokles počtu žáků v kategoriích spadajících do nízké úrovně čtenářských dovedností (kromě kategorie slabikování) a naopak nárůst počtu žáků v kategoriích dokonalejšího čtení, v rozdílu mezi koncem 1. ročníku a pololetím 2. ročníku shledáváme mírný nárůst počtu žáků v kategoriích značící nízkou úroveň čtenářských dovedností (celkem 7,4 %), vyšší nárůst počtu žáků v kategoriích dokonalejšího čtení (celkem 24,6 %) a 22,8% úbytek těch žáků, kteří slabikují. Na tomto místě je s jistou opatrností možné konstatovat dvojí. Zaprvé vyšší výskyt určitých obtíží ve čtení, které žákům brání v postupu na vyšší úroveň čtenářských dovedností či vyšší výskyt „problémových“ žáků ve skupině ve smyslu vyskytujících se obtíží, zadruhé pak přechod velké části žáků od slabikování ke čtení slov (přibližně 17 %), tedy i nadále zvyšování úrovně čtenářských dovedností v souladu s předpoklady.

Tabulka 10: Porovnání způsobu čtení G metoda

způsob čtení G metoda							
	<i>písmena</i>		<i>slabiky</i>				
	<i>obtížná výbavnost písmen</i>	<i>hláskuje</i>	<i>slabikuje nejistě</i>	<i>slabikuje plynule</i>	<i>slova čte nejistě</i>	<i>slova čte plynule</i>	<i>obtížně víceslabičná slova</i>
pol. 1. roč.(n)	1,0	42,0	8,0	13,0	14,0	42,0	18,0
pol. 1. roč.(%)	0,8%	33,6%	6,4%	10,4%	11,2%	33,6%	14,4%

konec 1. roč.(n)	1,0	16,0	8,0	23,0	12,0	54,0	16,0
konec 1. roč.(%)	0,8%	12,8%	6,4%	18,4%	9,6%	43,2%	12,8%
pol. 2. roč.(n)	3,0	4,0	8,0	11,0	17,0	27,0	24,0
pol. 2. roč.(%)	4,0%	5,3%	10,7%	14,7%	22,7%	36,0%	32,0%
<i>rozdí 1(n)</i>	0,0	26,0	0,0	-10,0	2,0	-12,0	2,0
rozdí 1(%)	0,0%	20,8%	0,0%	-8,0%	1,6%	-9,6%	1,6%
<i>rozdí 2(n)</i>	-2,0	12,0	0,0	12,0	-5,0	27,0	- 8,0
rozdí 2(%)	-3,2%	7,5%	-4,3%	3,7%	-13,1%	7,2%	-19,2%

V případě G metody jsou pro nás významné zejména kategorie hláskování (popř. i oblast výbavnosti písmen) a čtení slov, kde očekáváme další pokroky. Vzhledem k předchozím výsledkům však budeme nadále mapovat i změny v kategorii slabikování.

Na úrovni písmen zaznamenáváme ve shodě s předpoklady pokles v kategorii hláskování, v rozporu pak 3,2% nárůst počtu žáků v kategorii obtížné výbavnosti písmen. Tento trend byl přítomen i v případě AS metody. Dále pak v kategoriích dokonalejšího čtení zacházíme 32,3% nárůst počtu žáků. Úbytek žáků v kategorii plynulého slabikování bychom zde interpretovali spíše jako posun výše, tedy k obtížím pouze na úrovni víceslabičných slov. V kategoriích slabikování, kde jsme na konci 1. ročníku zaznamenali výskyt téměř čtvrtiny žáků vyučovaných podle G metody, zaznamenáváme v polovině 2. ročníku 25,4 % žáků, došlo tedy k dalšímu mírnému nárůstu (o 0,6 %). Souhrnně tedy můžeme říci, že stejně jako v případě AS metody i v G metodě mírně přibývá žáků s obtížemi ve čtení, které jsou příčinou nepostupování na vyšší úroveň čtení, dále pak nacházíme poměrně velký výskyt těch, u kterých dále dochází ke zdokonalování čtenářských dovedností a mírný nárůst žáků, kteří využívají slabikování jako jeden z kroků v učení se čtení. Tento trend, který se oproti našim předpokladům vyskytl na konci 1. ročníku, tedy nemá tendenci mizet, ale naopak se stává stabilní charakteristikou, která v některých případech (a to více, než v 25 %) doprovází výuku čtení G metodou.

2.5.1.4. Změny v charakteru chyb

V této kategorii se soustředíme na typ (záměna, přesmyk, vynechání/přidání) a lokalizaci chyb (začátek, prostředek, konec) ve slově, dále pak, zda k chybě nedošlo z důvodu neznalosti písmena. Obecně předpokládáme, že shodně pro obě metody chyby z důvodu neznalosti písmen budou výrazněji ubývat, jelikož již na konci 1. ročníku by podle platných osnov měla být probrána všechna písmena a také žáci vyučovaní G metodou, kteří se s písmeny seznamují nikoli cíleně, ale cestou přirozeného setkávání se s písmeny v psaných textech, již dospěli do tohoto stádia vývoje čtenářských dovedností. Vzhledem k lokalizaci chyb začátek slova považujeme za nejsnazší „ke čtení“, jako nejtěžší část slova označujeme jeho konec. Teoreticky by tedy mělo dojít ke snížení počtu žáků, kteří budou dělat chyby na začátku

slova, aby nejsnáze zvládnutelné části, k mírnému navýšení poté může dojít uprostřed či na konci slova. Vzhledem k obecnému předpokladu navyšování čtenářských dovedností však může docházet k celkovému úbytku chybování, které se projeví i v těchto dílčích kategoriích. V oblasti typů chyb záměny poukazují na problémy v oblasti diferenciálních funkcí, přesmyky na obtíže v pravolevé a směrové orientaci, vynechávání/přidávání písmen, slabik i slov poté na oslabení v oblasti zrakových a sluchových analyticko-syntetických funkcí. To je důležité zejména z hlediska posouzení individuálních obtíží žáků, jistou výpovědní hodnotu však tyto dílčí oblasti výkonu mají i ve vztahu k výukovým metodám a jejich didaktickým postupům.

V případě AS metody po zhodnocení dosažených výsledků na konci 1. ročníku jsme mohli konstatovat, že chyby na podkladě neznalosti písmen se na konci 1. ročníku oproti pololetí, kde se vyskytovaly v 52,4 % případů, prakticky nevyskytují, a došlo tedy k osvojení všech písmen i k jejich dobré fixaci. Dále pak bylo zřejmé, že žáci mají na konci roku menší obtíže při čtení začátků slov, tedy se čtením čtenářsky nejsnazší částí slova, k ústupu obtíží došlo i ve čtení konce slov, tedy naopak čtenářsky nejobtížnější částí, což obojí poukazuje na pokrok ve vývoji čtenářských dovedností. Nejobtížnější částí slova byl pro žáky vyučované podle AS metody jejich střed, a to jak v pololetí, tak na konci roku. Na závěr jsme mohli konstatovat, že posuny v oblasti typů chyb odpovídají didaktickým zásadám AS metody, tedy že AS metoda při správném postupu přirozeně rozvíjí analyticko-syntetické a diferenciální funkce, a tedy pokles výskytu vynechávání/přidávání a záměn, je v souladu s výukovou metodou.

V případě G metody jsme došli ke zjištění, že někteří žáci na konci roku dělají chyby na podkladě neznalosti písmen. V pololetí se chyby na tomto podkladě nevyskytovaly. Příčinu jsme hledali v tezi, že pravděpodobně nedošlo k přirozenému osvojení všech písmen během roku či jejich fixace nebyla dokonalá. Můžeme uvažovat, zda systém výuky stavící na přirozeném poznání písmen a absenci jejich systematického vyučování, nevede k nižší schopnosti jejich fixace. Příčinou však mohli být také nepřesnosti v zaznamenávání učiteli. Nejobtížnější částí slova byl pro žáky vyučované G metodou jeho konec, a to jak v pololetí, tak na konci roku. Dále pak na konci 1. ročníku došlo oproti pololetí k poměrně velkému nárůstu obtíží na začátku a uprostřed slova. Na vině byla pravděpodobně nedostatečně rozvinutá paměť žáků, kdy žáci jednotlivá písmena v delších slovech zapomínají, nebo také problémy se realizací syntetických operací, které odčerpávají pozornost žáka natolik, že jednotlivá písmena zapomíná. Posuny v oblasti typů chyb poté stejně jako v případě AS

metody odpovídaly didaktickým zásadám G metody, tedy, že zvýšený výskyt vynechávání/přidávání a záměn, poukazoval na „slabší“ fungování AS a diferenciálních funkcí, jelikož zde nejsou systematicky procvičovány a mohou se tedy rozvíjet pomaleji.

Tabulky zde zahrnují již také údaje z poloviny 2. ročníku a současně zachycují vývoj charakteru chyb od poloviny 1. ročníku do poloviny 2. ročníku, stejně tak je vyjádřen rozdíl v dosažených výsledcích mezi jednotlivými obdobími.

Tabulka 11: Porovnání charakteru chyb AS metoda

Charakteristika chyb AS metoda							
	Neznalost písmena	Lokalizace chyb			Typ chyby		
		Začátek slova	Uprostřed slova	Konec slova	Záměna	Přesmyk	Vynechání, přidání
pol. 1. roč.(n)	173,0	28,0	51,0	48,0	129,0	16,0	80,0
pol. 1. roč.(%)	52,4%	8,5%	15,5%	14,5%	39,1%	4,8%	24,2%
konec 1. roč.(n)	1,0	20,0	52,0	33,0	109,0	31,0	74,0
konec 1. roč.(%)	0,3%	6,3%	16,4%	10,4%	34,3%	9,7%	23,3%
pol. 2. roč.(n)	0	40,0	50,0	67,0	103,0	35,0	76,0
pol. 2. roč.(%)	0,0%	13,3%	16,7%	22,3%	34,3%	11,7%	25,3%
rozdíl 1(n)	172,0	8,0	-1,0	15,0	20,0	-15,0	6,0
rozdíl 1(%)	52%	2%	-1%	4%	5%	-5%	1%
rozdíl 2(n)	1,0	-20,0	2,0	-34,0	6,0	-4,0	-2,0
rozdíl 2(%)	0,3%	-7,0%	-0,3%	-12,0%	-0,1%	-1,9%	-2,1%

Zatímco v polovině 1. ročníku se v případě AS metody chyby z důvodu neznalosti písmen vyskytovaly v 52,4 % případů, na konci 1. ročníku došlo k výraznému úbytku na pouhých 0,3 %. V pololetí 2. ročníku je výskyt tohoto typu chyb nulový, tudíž můžeme usoudit na úplné vyrovnaní se obtížemi se znalostí písmen. S jistou nadsázkou bychom tedy mohli tvrdit, že všechna písmena byla probrána, naučena a zafixována všemi žáky v této skupině a chyby ve čtení již v žádném případě nejsou z důvodu neznalosti písmen.

Z hlediska lokalizace chyb zaznamenáváme navýšení ve všech částech slov, nejméně uprostřed slova (o 0,3 %), nejvíce pak na konci slova (o 12 %). To pravděpodobně souvisí jak s celkovým zvýšením chybovosti, které je však zapříčiněno výraznou změnou délky textu, tak s kvalitou záznamu učiteli. I přes toto navýšení ve všech částech slova je však v polovině 2. ročníku nejobtížnější částí slova jeho konec, nejsnazší pak začátek, zatímco ještě na konci 1. ročníku (stejně tak jako v polovině 1. ročníku) byl pro žáky nejobtížnější částí prostředek slova. Dá se tedy říci, že děti v AS skupině tedy postupují podle teoretických předpokladů pro vývoj čtenářských dovedností – od obtíží ve „snazších“ částech k obtížím v „náročnějších“.

I v oblasti typů chyb zaznamenáváme v pololetí 2. ročníku mírný nárůst, který však pravděpodobně pramení ze stejných příčin jako předchozí. Přitom nejčastější chybou v AS

skupině stále zůstávají záměny, u kterých však došlo k nejmenšímu navýšení v počtu žáků, kteří dělají tuto chybu, druhou nejčastější chybou je pak vynechávání či přidávání, u kterého zároveň naopak nacházíme největší navýšení. To potažmo znamená poměrně dobře rozvinutou pravolevou a směrovou orientaci, ale také určité obtíže v diferenciálních a analyticko-syntetických funkcích, které zde mohou být příčinou selhávání žáků při čtení..

Tabulka 12: Porovnání charakteru chyb G metoda

Charakteristika chyb G metoda							
	Neznalost písmena	Lokalizace chyb			Typ chyby		
		Začátek slova	Uprostřed slova	Konec slova	Záměna	Přesmyk	Vynechání, přidání
pol. 1. roč.(n)	0,0	11,0	16,0	26,0	33,0	2,0	43,0
pol. 1. roč.(%)	0,0%	8,8%	12,8%	20,8%	26,4%	1,6%	34,4%
konec 1. roč.(n)	2,0	22,0	28,0	29,0	34,0	12,0	59,0
konec 1. roč.(%)	1,6%	17,6%	22,4%	23,2%	27,2%	9,6%	47,2%
pol. 2. roč.(n)	0	9,0	12,0	23,0	35,0	12,0	30,0
pol. 2. roč.(%)	0,0%	12,0%	16,0%	30,7%	46,7%	16,0%	40,0%
rozdíl(n)	-2,0	-11,0	-12,0	-3,0	-1,0	-10,0	-16,0
rozdíl(%)	-1,6%	-8,8%	-9,6%	-2,4%	-0,8%	-8,0%	-12,8%
rozdíl 2(n)	2,0	13,0	16,0	6,0	-1,0	0,0	29,0
rozdíl 2(%)	1,6%	5,6%	6,4%	-7,5%	-19,5%	-6,4%	7,2%

V případě G metody se chyby z důvodu neznalosti písmen v polovině 1. ročníku nevyskytovaly, na jeho konci byl zaznamenán 1,6% nárůst žáků, kteří udělali chybu právě z neznalosti písmen, v polovině 2. ročníku se – stejně jako v případě AS metody – tento typ chyb nevyskytuje. Zatímco jsme tedy na konci 1. ročníku zvažovali nedokonalosti v osvojení či fixaci jednotlivých písmen v přirozeném procesu osvojování, který je typický pro G metodu, v 2. ročníku již pak došlo k vyrovnání těchto oslabení. S přihlédnutím k faktu, že stejného výsledku jsme dosáhli také v AS metodě, můžeme tvrdit, že obě metody vedou k dokonalému osvojení všech písmen abecedy, a to v časovém období do ukončení poloviny 2. ročníku.

V oblasti lokalizace chyb došlo k navýšení pouze na konci slova. V ostatních částech slova byla situace opačná, tedy úbytek. Nejobtížnější částí slova je pro žáky ve všech časových obdobích jeho konec, nejsnazší pak vždy začátek. Poměrně velký nárůst jsme zaznamenali také uprostřed slova.

Poznatky v těchto charakteristikách však přesto, že výzkumný vzorek je poměrně velký, můžeme brát pouze jako orientační, jelikož se jedná o kvalitativní kategorie, kde lidský faktor, zejména pak ochota či poctivost v posuzování a zaznamenávání těchto údajů učiteli, hraje poměrně velkou roli, a tudíž je nutné k tomuto faktu přihlížet. Je však zajímavé, že

zatímco v AS metodě byl trend ve vývoji této charakteristiky v souladu s teoretickými předpoklady postupného zdokonalování, v G metodě toto postupné zdokonalování chybí, obtíže jsou zaznamenány vždy nejvíce v těch nejobtížnějších částech. Obrazně řečeno tedy žáci vyučovaní podle G metody nepostupují po jednotlivých stupíncích, ale pohybují se vždy pouze na úrovni obtíží v „tom nejobtížnějším“.

Při posouzení typu chyb shledáváme, že došlo k navýšení počtu záměn a přesmyků, typ vynechávání/přidávání zaznamenal pokles ve výskytu. Přesto, že v prvním ročníku byl nejčastějším typem chyb vynechávání/přidávání, záměny byly přítomny vždy s poměrně velkou četností výskytu. V polovině 2. ročníku se záměny díky dalšímu navýšení stávají nejčastěji se vyskytující chybou. To svědčí zvyšujícím se oslabení v diferenciálních funkcích, které jsme v předešlých obdobích nacházeli zejména v souvislosti s AS metodou. Naopak zřejmě dochází k vyrovnávání obtíží v oblasti analyticko-syntetických funkcí, které se v souvislosti s touto metodou vyskytovaly v dřívějších obdobích. Za zmínku stojí taktéž souvislost se zvyšujícím se výskytem dovednosti slabikování v G metodě. Charakter chyb poté může do jisté míry souviset i s touto „změnou“ ve způsobu osvojování si čtenářských dovedností.

2.5.1.5. Změny v charakteristice dalších projevů ve čtení

V oblasti dalších projevů ve čtení je významné zejména obtížné slabikování shluků jakožto celků, které kladou větší nároky na čtenářské dovednosti, charakteristika dvojího čtení, kterou posuzujeme jako chybu v případě AS metody, nikoli však v případě G metody (a to ani na konci roku, kdy je výskyt této charakteristiky stále přirozený) a čtení s intonací či alespoň snahy o takový způsob čtení.

Ve skupině AS metody výsledky dosažené na konci 1. ročníku odpovídaly našim předpokladům o postupném zdokonalování se v jednotlivých charakteristikách. Na konci roku tedy došlo k ústupu obtíží ve slabikování shluků, ústupu výskytu charakteristiky dvojího čtení a naopak nárůstu počtu žáků, kteří jsou schopni číst s intonací. Obtíže v charakteristice obtížného slabikování shluků a dvojího čtení nebyly zaznamenány s velkou četností, nemusejí nás tedy znepokojovat. V charakteristice snahy o intonaci došlo sice k navýšení počtu žáků, kteří čtou s intonací, celkový počet však zůstal poměrně nízký. Jelikož neexistují kritéria pro objektivní posouzení, míra známky „úspěchu“ či „neúspěchu“ při těchto dosažených datech je pak na individuálním posouzení.

U G metody se charakteristika obtížného slabikování shluků vyskytla se stejnou četností v pololetí jako na konci 1. ročníku, její celkový výskyt však nebyl vysoký, což bylo z hlediska didaktických zásad G metody příznivé. (Určité procento výskytu je pak odpovídá určitému procentu žáků, kteří na konci roku oproti našim předpokladům slabikují.) Dvojí čtení se stále vyskytovalo s poměrně velkou četností, zaznamenali jsme zde mírný pokles, což pravděpodobně znamená, že více žáků je schopno plynulého čtení, avšak tento pokrok nebyl z hlediska celé skupiny příliš výrazný, není však ani znepokojující. Schopnost čtení s intonací se oproti pololetí navýšila, na konci roku četlo s porozuměním 39,9 % žáků vyučovaných podle G metody, což však stejně jako v případě AS metody nezahrnovalo ani polovinu všech žáků, tedy můžeme konstatovat, že žáci na konci roku ve většině případů ještě nebyli schopni „dokonalého“ čtenářství. Ve srovnání s AS metodou pak procento žáků, kteří byli schopni číst v G metodě s intonací, bylo přibližně stejné. V dovednosti čtení s intonací byly obě sledované skupiny na konci 1. ročníku na přibližně stejné úrovni.

I nadále nás tedy bude zajímat zejména kategorie obtížného slabikování shluků, coby celků, které kladou vyšší nároky na čtenářské dovednosti, dále charakteristika dvojího čtení, která je v případě AS metody označována jako nežádoucí, v případě G metody jako přirozeně se vyskytující až do konce 2. ročníku (avšak při dobrém vývoji postupně „mizící“) a snaha o intonaci, která je chápána v obou metodách jako žádoucí. Zhoršení a zlepšení nemá vzhledem k velkým rozdílům při zaznamenávání této charakteristiky příliš vysokou výpovědní hodnotu.

Tabulka 13: Porovnání dalších projevů ve čtení AS metoda

Další projevy ve čtení AS metoda					
	Obtížné slabikování shluků	Dvojí čtení	Zlepšení v čase	Zhoršení v čase	Snaha o intonaci
pol. 1. roč.(n)	54,0	55,0	39,0	52,0	73,0
pol. 1. roč.(%)	16,4%	16,7%	11,8%	15,8%	22,1%
konec 1. roč.(n)	41,0	25,0	30,0	73,0	127,0
konec 1. roč.(%)	12,9%	7,9%	9,4%	23,0%	39,9%
pol. 2. roč.(n)	81,0	29,0	34,0	78,0	125,0
pol. 2. roč.(%)	27,0%	9,7%	11,3%	26,0%	41,7%
rozdíl 1(n)	13,0	30,0	9,0	-21,0	-54,0
rozdíl 1(%)	3,5%	8,8%	2,4%	-7,2%	-17,8%
rozdíl 2(n)	-40,0	-4,0	-4,0	-5,0	2,0
rozdíl 2(%)	-14,1%	-1,8%	-1,9%	-3,0%	-1,7%

V případě AS metody bychom dle teorie očekávali další navyšování čtenářských dovedností, tedy pokles počtu žáků, kteří mají potíže se slabikováním shluků, stejně tak pokles počtu žáků, u kterých se vyskytuje charakteristika dvojího čtení a naopak navýšení počtu žáků, kteří jsou schopni číst s intonací nebo se o tom alespoň pokoušejí.

Dosažené výsledky poukazují na navýšení počtu žáků ve všech výše uvedených kategoriích. Jako pozitivní výsledek to uvažujeme v případě čtení s intonací, kde došlo k mírnému navýšení (o 1,7 %). V pololetí 2. ročníku je tedy schopno čtení s intonací téměř 42 % dětí vyučovaných podle AS metody. Nově se však ve vyšší míře objevují obtíže ve slabikování shluků. Je otázkou, zda je toto navýšení odpovědně „zhoršení“ čtenářských dovedností, nebo vyššímu výskytu tohoto jevu ve čtených textech, které jsou v tomto časovém období náročnější. V obou případech však můžeme konstatovat, že v případě slabikování shluků nedochází k ústupu obtíží a v období poloviny 2. ročníku je tento čtenářský jev pro žáky problematický. 1,8% nárůst žáků nacházíme také v charakteristice dvojího čtení. Tedy zatímco od poloviny do konce 1. ročníku došlo k poměrně velkému poklesu počtu žáků, u kterých se dvojí čtení vyskytuje, do poloviny 2. ročníku opětovně dochází k mírnému nárůstu. Žáci si tedy dvojím čtením „pomáhají“ častěji, než na konci 1. ročníku, což je pravděpodobně způsobeno vyšší náročností textu. Zde se však jedná o určitou regresi ve vývoji.

Tabulka 14: Porovnání dalších projevů ve čtení G metoda

	Další projevy ve čtení G metoda				
	Obtížné slabikování shluků	Dvojí čtení	Zlepšení v čase	Zhoršení v čase	Snaha o intonaci
pol. 1. roč.(n)	6,0	63,0	9,0	8,0	22,0
pol. 1. roč.(%)	4,8%	50,4%	7,2%	6,4%	17,6%
konec 1. roč.(n)	6,0	53,0	7,0	15,0	48,0
konec 1. roč.(%)	4,8%	42,4%	5,6%	12,0%	38,4%
pol. 2. roč.(n)	11,0	7,0	6,0	15,0	22,0
pol. 2. roč.(%)	14,7%	9,3%	8,0%	20,0%	29,3%
rozdíl 1(n)	0,0	10,0	2,0	-7,0	-26,0
rozdíl 1(%)	0,0%	8,0%	1,6%	-5,6%	-20,8%
rozdíl 2(n)	-5,0	46,0	1,0	0,0	26,0
rozdíl 2(%)	-9,9%	33,1%	-2,4%	-8,0%	9,1%

I v případě G metody budeme předpokládat, že v polovině 2. ročníku budou čtenářské dovednosti na vyšší úrovni, než v předešlých obdobích, což se projeví zejména zvýšením počtu těch, kteří jsou schopni číst s intonací. Charakteristika dvojího čtení může zaznamenávat další pokles, avšak nemusí, jelikož dvojí čtení se v G metodě přirozeně vyskytuje a žáci na tento postup mají nárok zhruba do začátku 3. třídy, kdy by měla i v G metodě postupně vymizet a čtení by se mělo stát plynulým. Vzhledem k předešlým zjištěním týkající se počtu žáků, kteří i při výuce G metodou slabikují, můžeme jisté změny očekávat v charakteristice slabikování shluků.

Data nám poté ukazují, že skutečně dochází k úbytku těch, kteří používají dvojí čtení. To je v souladu s předpoklady zdokonalování se. Opačný výsledek však dostáváme v případě čtení s intonací, kde došlo také k poklesu počtu. Tento jev můžeme pravděpodobně připsat nedostatkům v kvalitě zaznamenávání. Připustit bychom však měli také možnost stoupajících obtíží ve čtení, které jsou natolik vážné, že způsobí celkový regres ve vývoji čtenářství, který se projeví také ztrátou již jednou nabyté dovednosti čtení s intonací. Téměř 10% nárůst zaznamenáváme také v obtížích ve slabikování shluků, což je v souladu se zvýšením počtu těch, kteří i při výuce G metodou, slabikují. V porovnání s AS metodou zde však obtíže se slabikováním shluků vyskytují s o 10 % menší četností a nejsou tedy vůdčí obtíží.

2.5.1.6. Změny v charakteristice stupně porozumění čtenému textu/schopnosti jeho reprodukce

Obecně lze předpokládat, že schopnost porozumění čtenému bude stoupat spolu s navyšováním čtenářských dovedností. Dalším důvodem poté je i fakt, že na schopnost porozumění je v dnešní době kladen poměrně velký důraz. Přesto, že některé starší prameny (např. Matějček) uvádějí, že dokonalého porozumění jsou žáci schopni až po dosažení určité čtenářské rychlosti, zvyšující se nároky na brzké porozumění kladou na učitele vyšší požadavky na rozvoj této dovednosti. V důsledku toho je poté na čtení s porozuměním kladen větší důraz, učitelé se snaží tuto dovednost rozvíjet u žáků ve větší míře a pokud možno již od počátku osvojování si čtenářských dovedností.

I zde pro lepší srozumitelnost zachováme pomyslnou dělící čáru mezi „dobrým porozuměním“ a „slabým porozuměním“, kdy za dobré porozumění budeme považovat takové, kdy žák rozumí dokonale nebo alespoň podstatným částem textu, za slabé pak budeme považovat čtení se slabým nebo žádným porozuměním. Přesto, že téměř 80 % žáků vyučovaných G metodou a 45 % žáků vyučovaných AS metodou četlo v souladu s teoretickými předpoklady pro obě metody již v polovině 1. ročníku s dobrým porozuměním, v dalších časových obdobích došlo k dalšímu navýšení těch, kteří byli schopni stručně a detailně popsat, o čem v textu četli.

Doposud jsme v případě AS metody na základě dosažených výsledků na konci 1. ročníku mohli konstatovat mírný nárůst počtu žáků, kteří jsou na konci roku schopni čtení s dokonalým porozuměním, poměrně velký úbytek těch, kteří čtou bez porozumění. Dále pak „přesun“ žáků z kategorie čtení se slabým porozuměním do kategorie čtení s porozuměním podstatným částem textu a 74,8% výskyt těch, kteří čtou na konci roku s „dobrým“ porozuměním, tedy celkové zlepšení ve čtení s porozuměním.

U G metody je čtení s porozuměním uváděno jako jedna z výhod a hlavních motivačních prvků v učení se čtení. Porozumění také žákům dává možnost opravovat své chyby na základě pochopení smyslu. Musíme podotknout, že v polovině 1. ročníku nebyl zaznamenán ani jeden případ čtení bez porozumění, (na konci roku pak četl bez porozumění jeden žák - zde budeme pravděpodobně usuzovat na komplexnější obtíže). Rozdíl mezi pololetím a koncem roku poukazující na míru posunu či pokroku, byl celkově poměrně malý, nesmíme však zapomínat, že již v pololetí čte mnoho žáků s poměrně dobrým porozuměním, což je pravděpodobně příčinou tohoto výsledku. Souhrnně jsme zde tedy mohli konstatovat, že na konci roku ubylo těch žáků, kteří četli pouze s malým/slabým/“špatným“ porozuměním a dále se zvýšil počet těch, kteří jsou schopni čtení s porozuměním podstatným částem textu nebo s dokonalým porozuměním. Čtení bez porozumění zůstalo v případě G metody prakticky s nulovým výskytem.

V souvislosti s AS metodou jsme mohli říci, že v G metodě se na konci 1. ročníku prakticky nevyskytují čtenáři, kteří čtou zcela bez porozumění, v případě AS metody zde byl přibližně 4% výskyt žáků, kteří nerozumí tomu, co čtou. V obou metodách však více než polovina žáků četla s „dobrým“ porozuměním, v konkrétních datech 84 % žáků v případě G metody, 74,8 % žáků v případě AS metody.

I v charakteristice porozumění budeme vycházet ze stejných předpokladů jako v předešlých obdobích a řídit se stejným rozdělením na čtení s dobrých a slabým porozuměním. Další šetření v průběhu 2. ročníku nám však dává doplňující data, díky kterým se nám opět otevírá prostor pro možnost důkladnějšího sledování změn a vývoje čtenářství u obou skupin. Následující tabulky tedy představují souhrnné výsledky, které se nám podařily získat do poloviny 2. ročníku.

Tabulka 15: Porovnání stupně porozumění/schopnosti reprodukce AS metoda

Stupeň porozumění, reprodukce AS metoda				
	Dokonalé, s detaily	Jen podstatné části, stručně	Slabé porozumění, útržkovitě	Bez porozumění
pol. 1. roč.(n)	49,0	95,0	111,0	73,0
pol. 1. roč.(%)	14,8%	28,8%	33,6%	22,1%
konec 1. roč.(n)	78,0	160,0	75,0	13,0
konec 1. roč.(%)	24,5%	50,3%	23,6%	4,1%
pol. 2. roč.(n)	68,0	103,0	59,0	13,0
pol. 2. roč.(%)	26,6%	40,2%	23,0%	5,1%
rozdíl 1(n)	-29,0	-65,0	36,0	60,0
rozdíl 1(%)	-11,7%	-11,4%	10,6%	17,0%
rozdíl 2(n)	10,0	57,0	16,0	0,0
rozdíl 2(%)	-2,0%	10,1%	0,5%	-1,0%

V AS metodě jsme oproti G metodě zaznamenali pozdější nástup schopnosti číst s porozuměním, avšak i v této metodě na konci 1. ročníku čte přibližně 75 % žáků s dobrým porozuměním. Data získaná v polovině 2. ročníku pak nepoukazují na příliš velké pokroky ve schopnosti porozumění, zaznamenáváme dokonce mírný pokles žáků v kategorii dobrého porozumění, kategorie značící slabé porozumění pak zůstávají téměř beze změny. Hypotéza o pokračujícím zdokonalování se ve schopnosti čtení s porozuměním se nám tedy nepodařila prokázat jako pravdivá, můžeme tedy pouze konstatovat, že i v pololetí 2. ročníku čte s dobrým porozuměním více než 2/3 žáků.

Tabulka 16: Porovnání stupně porozumění/schopnosti reprodukce G metoda

Stupeň porozumění, reprodukce G metoda				
	Dokonalé, s detaily	Jen podstatné části, stručně	Slabé porozumění, útržkovitě	Bez porozumění
pol. 1. roč.(n)	35,0	62,0	25,0	0,0
pol. 1. roč.(%)	28,0%	49,6%	20,0%	0,0%
konec 1. roč.(n)	40,0	65,0	18,0	1,0
konec 1. roč.(%)	32,0%	52,0%	14,4%	0,8%
pol. 2. roč.(n)	29,0	13,0	5,0	1,0
pol. 2. roč.(%)	60,4%	27,1%	10,4%	2,1%
rozdíl 1(n)	6,0	49,0	20,0	-1,0
rozdíl 1(%)	-32,4%	22,5%	9,6%	-2,1%
rozdíl 2(n)	11,0	52,0	13,0	0,0
rozdíl 2(%)	-28,4%	24,9%	4,0%	-1,3%

V případě G metody, jak jsme již uvedli výše, je na porozumění čtenému textu kladen velký důraz již od počátku výuky čtení. Je to také často uváděno jako výhoda metody, jelikož pro žáky představuje určitou motivaci ke čtení a také umožňuje opravovat chyby na základě pochopení čteného slova. I zde tedy budeme očekávat nárůst počtu žáků, kteří čtou s dobrým porozuměním, rozdíly však nemusí být příliš velké, jelikož poměrně velké procento žáků čte s dobrým porozuměním již v dřívějších obdobích.

Získaná data poté poukazují na poměrně velký nárůst žáků v kategorii čtení s dokonalým porozuměním (28,4 %) a současný úbytek v kategorii čtení s porozuměním podstatným částem. Můžeme tedy usuzovat na posun v kategorii dobrého porozumění směrem od podstatného k dokonalosti. K závěru, že v případě G metody skutečně dochází ke zlepšování v dané kategorii, tedy k navyšování počtu těch, kteří čtou alespoň s dobrým porozuměním, přispívá 4% úbytek v kategorii čtení slabého porozumění. Drobný nárůst zaznamenáváme také v kategorii čtení bez porozumění, vzhledem k celkovému počtu žáků je však tento posun zanedbatelný. Čtení s porozuměním tedy v případě G metody můžeme v souladu

s předpokladem konstatovat další navyšování čtenářských dovedností v charakteristice čtení s porozuměním.

3. Praktická část II

Druhá část této práce je věnována otázce efektivnosti intervence, konkrétněji charakteru přetrvávajících obtíží a frekvence výskytu těchto obtíží. Poznání této oblasti by nám mělo umožnit vytyčit cestu k možnostem překonávání obtíží. V rámci diplomové práce na základě mapování tohoto vývoje vznikla určitá typologie těchto žáků, a to ve třech skupinách – a) žáci s přetrvávajícími obtížemi, b) žáci, u kterých došlo během 2. poloviny 1. ročníku k vyrovnaní obtíží a c) žáci, u kterých se obtíže vyskytly až na konci 1. ročníku.

Tabulka 17: Počty žáků v jednotlivých skupinách

skupina	1. skupina		2. skupina		3. skupina	
<i>počty žáků</i>	<i>počet (n)</i>	<i>%</i>	<i>počet (n)</i>	<i>%</i>	<i>počet (n)</i>	<i>%</i>
AS metoda	49	46%	30	28%	28	26%
G metoda	19	49%	10	26%	10	26%

Z dosažených výsledků jsme mohli konstatovat, že téměř u poloviny žáků přetrvávají obtíže, které se objevily v pololetí, i na konci roku, a to bez ohledu na metodu výuky. Procentuálně téměř shodné výsledky jsme poté dostali v dalších kategoriích, tedy přibližně u ¼ žáků došlo v případě obou metod k vyrovnaní počátečních obtíží a naopak u ¼ žáků se potíže objevily až během 2. pololetí. Dále jsme pak sledovali konkrétní projevy obtíží těchto žáků ve snaze vytvořit ucelený popis pro jednotlivé skupiny, který by mohl sloužit jako podklad pro následnou intervenci.

V této části práce se tedy zaměřuji již pouze na skupinu tzv. „problémových“ či „rizikových“ (z hlediska výskytu SPU) žáků. To znamená těch žáků, u kterých jsme v některém ze sledovaných období zaznamenali obtíže ve čtení. Vzhledem k odlišnosti didaktických postupů AS a G metody a v návaznosti na ně i odlišnostem ve vývoji čtenářství, pracuji i nadále zvlášť se skupinou žáků, kteří se učí podle AS metody a se skupinou žáků, kteří se učí podle G metody. Jako „rizikové“ byli vybráni ti žáci, kteří ve zkoušce čtení dosáhli výrazně podprůměrných výsledků. Stejně tak, jako vycházejí standardizované zkoušky čtení při stanovování čtenářského kvocientu, jsme i my vycházeli z charakteristiky rychlosti čtení, pouze s tou odlišností, že jako závaznou hodnotu jsme brali průměrný výsledek, tedy průměrnou rychlost čtení za 1 minutu (nikoli za 1. minutu). Jako „rizikové“ byli poté označeni žáci, kteří se ve výsledcích nacházejí v posledním kvartilu, a to jak v AS metodě, tak v G metodě.

3.1. Typologie problémových žáků

Zatímco na konci 1. ročníku jsme vystačili s výše uvedenými třemi skupinami žáků, při dalším mapování do poloviny 2. ročníku se spektrum možností vývoje rozšířilo. V polovině 2. ročníku tedy z tohoto hlediska musíme zvažovat 7 skupin. První skupinu tvoří žáci, u kterých potíže přetrvávají ve všech třech sledovaných obdobích, a jsou tudíž nejvíce riziková z hlediska výskytu SPU. Druhou skupinou jsou ti žáci, u kterých došlo k vyrovnání obtíží v polovině 2. ročníku, třetí poté ti, u kterých došlo k vyrovnání již v 2. polovině 1. ročníku a obtíže se již znovu nevyskytly. Do čtvrté skupiny řadíme ty, u kterých sice došlo během 2. poloviny 1. ročníku k vyrovnání obtíží, v polovině 2. ročníku jsou však jejich obtíže opět natolik významné, že žáci podají ve zkoušce čtení výrazně podprůměrný výkon a spadají svým výkonem opět do skupiny „rizikových“. Pátou skupinu tvoří žáci, u kterých se obtíže vyskytly až během 2. poloviny 2. ročníku a přetrvaly do poloviny 2. ročníku, šestou pak ti, u kterých během 1. pololetí 2. ročníku došlo opět k vyrovnání obtíží. Poslední, sedmá, skupina je věnována těm žákům, kteří nevykazovali žádné obtíže ve čtení během 1. ročníku a jako „riziková“ se jeví až v polovině 2. ročníku (uvažujeme pouze ty žáky, u kterých je možné mapovat vývoj, tedy nikoli nové žáky ve třídě). Následující tabulka udává počty žáků v jednotlivých kategoriích a jejich procentuální zastoupení v rámci skupiny rizikových žáků. Na tomto místě je třeba uvést, že při mapování vývoje obtíží pracujeme s konkrétními žáky a tedy též s konkrétní podobou vývoje. Údaje o žácích v jednotlivých skupinách tedy nejsou součtem výskytu obtíží, ale konkrétním výkonem u jednotlivých žáků.

Tabulka 18: Počty žáků v jednotlivých skupinách

skupina	1. skupina		2. skupina		3. skupina		4. skupina		5. skupina		6. skupina		7. skupina	
počty žáků	počet (n)	%	počet (n)	%	počet (n)	%	počet (n)	%	počet (n)	%	počet (n)	%	počet (n)	%
AS metoda	26	23,2%	23	20,5%	23	20,5%	7	6,3%	15	13,4%	10	8,9%	8	7,1%
G metoda	7	25,9%	4	14,8%	4	14,8%	1	3,70%	2	7,40%	0	0,00%	9	33,30%

Z uvedených výsledků můžeme konstatovat, že skupina „nejrizikovějších“ (1. skupina), čítá v polovině 2. ročníku v AS metodě i v G metodě přibližně ¼ všech rizikových žáků. Pro AS skupinu je to zároveň nejpočetnější skupina vůbec. Jen s přibližně o 3 % menší četností je v AS metodě zastoupena 2. a 3. skupina, tedy skupina žáků, u kterých obtíže vymizely během 2. pololetí 1. ročníku nebo během poloviny 2. ročníku a již se znovu nevyskytly. Pouze 7,1% četnost výskytu sledujeme u 7. kategorie, tedy u těch žáků, u kterých se obtíže vyskytly až během 2. ročníku. V G metodě je právě tato 7. kategorie tou nejpočetnější. Druhou nejpočetnější je poté podobně jako v případě AS metody 2. a 3. skupina. Skupiny

s „proměnlivými“ projevy obtíží, ke kterým řadíme 4. a 6. skupinu, mají podstatně menší zastoupení. Z důvodu nestálosti projevů obtíží a poměrně nízkému procentuálnímu zastoupení pak klesá i jejich výpovědní hodnota. Samostatně pak můžeme vyčlenit skupinu 5., tedy ty žáky, kteří v polovině 2. ročníku mají stále obtíže, ty se však poprvé vyskytly až během 2. poloviny 1. ročníku.

V diplomové práci jsem se snažila o zachycení a podrobný popis konkrétních projevů obtíží u všech skupin v rámci vytvořené typologie. Na tomto místě bych se ráda více zaměřila na skupinu těch žáků, kteří jsou z hlediska výskytu SPU nejvíce riziková - žáky s přetrvávajícími obtížemi, tedy na ty žáky, kteří v polovině 2. ročníku vykazují výraznější obtíže ve čtení a v jejichž vývoji můžeme sledovat určitou stálost specifických projevů – tedy 1. a 5. skupina, popřípadě pak také skupina 7.. U čtvrté skupiny, přesto, že žáci v polovině roku mohou vykazovat určité výraznější obtíže, vzhledem k nestálosti projevů a malému procentuálnímu zastoupení, budeme předpokládat, že se jedná o dočasně snížený výkon, nikoli o „hrozbu“ SPU. Situaci dále hodnotím z hlediska jednotlivých skupin.

3.2. Charakter obtíží

3.2.1. Rychlost čtení

Kritériem pro zaznamenání pokroku byl fakt, zda žáci zůstávají svou čtenářskou rychlostí pod průměrem vzhledem k celé skupině či nikoli. Výsledky dosažené na konci 1. ročníku byly srovnatelné v případě 1. i 2. skupiny pro obě metody (AS i G). V případě 1. skupiny byla rychlost podprůměrná v pololetí i na konci ročníku, což je vzhledem k přetrvávajícím obtížím ve čtení logické. U 2. skupiny byla však podprůměrná rychlost čtení stále přítomna přibližně u 90 % žáků (90 % pro G metodu, 87 % pro AS metodu). U 3. skupiny se výsledky AS a G metody lišily, a to tak, že zatímco v G metodě podali všichni žáci podprůměrný výkon v rychlosti čtení v pololetí i na konci roku, v případě AS metody se obtíže u 11 % žáků objevily až na konci roku. Mohli jsme tedy konstatovat, že žáci, u kterých přetrvávají obtíže ve čtení, podávají stále podprůměrný výkon ve čtení. Dále pak, že přibližně u 90 % žáků ze 2. skupiny došlo pouze k částečnému vyrovnání obtíží a jejich čtenářské tempo bylo i na konci roku podprůměrné. Poslední získanou informací bylo to, že v případě AS metody se ve 3. skupině vyskytly častěji obtíže až v průběhu 2. poloviny roku, zatímco u G metody byly jisté obtíže zapříčiňující podprůměrný výkon přítomny již i v pololetí.

Charakteristika rychlosti čtení nás i nadále bude zajímat z hlediska podprůměrného výkonu ve zkoušce čtení. Konkrétně, zda byl podprůměrný čtenářský výkon, tedy podprůměrná

rychlost čtení, která byla zaznamenána v polovině 2. ročníku, zaznamenána již v předešlých časových obdobích či nikoli.

Tabulka 19: Rychlost čtení 1., 5 a 7. skupina – změny ve výkonu vzhledem k časovému období, AS metoda

AS	polovina 1. roč.		konec 1. roč.		polovina 2. roč.	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	49	100%	49	100%	26	100%
5. skupina	25	89%	28	100%	15	100%
7. skupina	7	88%	7	88%	21	100%

Tabulka 20: Rychlost čtení 1., 5 a 7. skupina – změny ve výkonu vzhledem k časovému období, G metoda

G	polovina 1. roč.		konec 1. roč.		polovina 2. roč.	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	19	100%	19	100%	7	100%
5. skupina	10	100%	10	100%	2	100%
7. skupina	4	50%	0	0%	9	100%

Z uvedených tabulek pro AS skupinu je zřejmé, že v AS metodě ve skupině žáků s přetrvávajícími obtížemi ve všech časových obdobích, je vždy přítomen moment podprůměrné rychlosti čtení. Dále pak, že přesto, že v dalších sledovaných skupinách není podprůměrná rychlost čtení přítomna vždy, vyskytuje se s téměř 90% četností. To znamená, že téměř 90 % žáků vykazovalo určité známky obtíží projevující se sníženým výkonem již v předešlých obdobích, pouze přibližně u 10 % žáků došlo k výraznějšímu snížení výkonu až v pozdějších obdobích.

V případě G metody byla u prvních dvou skupin (1. a 5. skupina) zaznamenána podprůměrná rychlost čtení ve všech časových obdobích se 100% četností. V případě skupiny, kde se obtíže objevily až v polovině 2. ročníku je situace odlišná - výsledky zkoušky čtení uvádí 50% výskyt podprůměrné rychlosti čtení v polovině 1. ročníku, na konci 1. ročníku je však výskyt nulový. Zdá se tedy, že v případě G metody jsou obtíže projevující se až v průběhu 2. ročníku pravděpodobně obtížemi „nově vzniklými“, zatímco v případě AS metody se jedná spíše o přetrvávání obtíží. To se může odrazit v jejich charakteru, který může být u obou metod zcela odlišný. Uvažovat však musíme také určitý vliv nedokonalého záznamu ze strany učitel, jeho velikost však není možné přesně určit.

3.2.2. Chybovost

V charakteristice chybovosti nás naopak zajímá kritérium nadprůměrné chybovosti, tedy to, zda žáci v jednotlivých rizikových skupinách udělali více chyb, než byl průměr celé AS nebo G skupiny. Žáci byli do skupiny rizikových vybráni na základě charakteristiky rychlosti

čtení. Původně jsme předpokládali, že nárůst a pokles chybovosti bude v souladu s nárůstem a poklesem rychlostí čtení, tedy, že obtíže zapříčiňující snížení rychlosti čtení se budou manifestovat také navýšením chybovosti. Ukázalo se však, že neexistuje přímá souvislost mezi nízkou rychlostí čtení a vysokým počtem chyb. Například v AS metodě ve skupině žáků s přetrvávajícími obtížemi byl současný výskyt nadprůměrné chybovosti v rozmezí 50-60 %, v případě G metody pouze v 25-40 %, tedy ani ne v polovině případů. To znamená, že někteří žáci jsou pomalými, ale přesnými čtenáři a dosahují tedy v počtu chybně přečtených slov poměrně dobrého výsledku. Dále pak také můžeme uvažovat, zda zde není vyšší rychlost čtení právě na úkor přesnosti.

Konkrétněji jsme pak na konci 1. ročníku v případě AS metody u 1. skupiny žáků shledali, že ve více než 50 % žáci, jejichž čtenářské tempo je podprůměrné, vykazovali taktéž nadměrnou chybovost. V případě druhé skupiny jsme dostali poměrně překvapivý výsledek, a to, že zatímco čtenářské tempo vzrostlo, dokonce natolik, že žáci již nepatřili mezi čtvrtinu nejslabších, nadprůměrná chybovost u těchto žáků na konci 1. ročníku stoupla. V případě 3. skupiny pak současně poklesla čtenářská rychlost a zvýšila se nadprůměrná chybovost. V G skupině jsme pak v případě 1. skupiny mohli konstatovat nižší nadprůměrnou chybovost, než v případě AS skupiny, která měla opět stoupající tendenci. O 2. skupině bylo možné říci, že zatímco čtenářské tempo vzrůstalo, výskyt nadprůměrné chybovosti byl stále 40 %. Ve 3. skupině pak narůstaly obtíže se čtenářskou rychlostí a zároveň se neměnil počet těch, kteří nadprůměrně chybují, výskyt nadprůměrné chybovosti byl stále 50 %.

Ve vývoji v období do poloviny 2. ročníku pak přesto, že pracujeme se skupinou žáků s obtížemi ve čtení, očekáváme snížení počtu chyb u prvních dvou sledovaných skupin jakožto projev dílčích pokroků, u 7. skupiny pak uvažujeme i variantu navýšené počtu chyb v důsledku nově se manifestujících obtíží ve čtení.

Tabulka 21: Chybovost 1., 5 a 7. skupina – změny ve výkonu vzhledem k časovému období, AS metoda

AS	polovina 1. roč.		konec 1. roč.		polovina 2. roč.	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	26	53%	28	57%	16	62%
5. skupina	11	39%	19	68%	7	47%
7. skupina	9	100%	7	78%	9	100%

Tabulka 22: Chybovost 1., 5 a 7. skupina – změny ve výkonu vzhledem k časovému období, G metoda

G	polovina 1. roč.		konec 1. roč.		polovina 2. roč.	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	5	26%	7	37%	4	57%
5. skupina	5	50%	5	50%	1	50%
7. skupina	4	44%	0	0%	3	33%

V případě skupiny s přetrvávajícími obtížemi (1. skupina) sledujeme v AS i G metodě rostoucí tendenci výskytu nadprůměrné chybovosti. V případě skupiny, u kterých byl nástup obtíží zaznamenán až na konci 1. ročníku (5. skupina), dochází v AS metodě k navýšení nadprůměrné chybovosti v období konce 1. ročníku a následný pokles v polovině 2. ročníku. V případě G metody u 5. skupiny nedochází na konci 1. ročníku k navýšení nadprůměrné chybovosti, nýbrž charakteristika zůstává v tomto období konstantní. Podobná situace pro obě metodické (AS i G) skupiny nastává v případě 7. rizikové skupiny, kde – s malými odchylkami – obě metody sledují stejný trend, a to počáteční výskyt nadprůměrné chybovosti v polovině 1. ročníku, pokles v období konce 1. ročníku a opětovný vzestup v polovině 2. ročníku. Procenta žáků se však výrazně liší – v AS metodě se pohybují vždy nad polovinou, v G metodě vždy pod úrovní poloviny, výskyt na konci 1. ročníku je dokonce nulový.

To znamená dvojí: 1) obtíže se zvýšenou chybovostí se vyskytly již dříve a nejsou tedy zcela nově se vyskytujícími (přesto, že se jedná o skupinu žáků, u kterých se podle zvoleného kritéria obtíže vyskytly až v období poloviny 2. ročníku), 2) zvýšení obtíží je zaznamenáno vždy v prvním pololetí (v první polovině školního roku), což by mohlo vést k úvahám nad schopností adaptability těchto žáků na zvýšené požadavky na kvalitu čtení, pokud však můžeme připustit, že postupné zvyšování požadavků není zcela kontinuální.

3.2.3. Charakter obtíží ve čtení

Charakter obtíží sledujeme u všech 3 skupin v případě AS i G metody v pololetí i na konci roku celkem na 3 úrovních: úroveň písmen/hlásek, slabik a slov. Z teoretických předpokladů jsme uvažovali, že v případě G metody pro nás bude mít největší výpovědní hodnotu úroveň výbavnosti písmen, hláskování a čtení slov, popřípadě též víceslabičných slov (z důvodu větších nároků na paměť), zatímco v AS metodě nás budou zajímat všechny úrovně čtení jakožto postupné kroky ve vývoji čtenářských dovedností, větší pozornost bychom však měli věnovat oblasti výbavnosti písmen, slabikování a čtení víceslabičných slov, a to právě díky dovednosti slabikování, která je pro tuto metodu stěžejní. Ukázalo se však, že určité procento

dětí vyučovaných podle G metody má obtíže na úrovni slabik, tudíž že vývoj čtenářských dovedností u těchto dětí nepostupuje podle zákonitostí G metody, jelikož ta dovednosti slabikování nevyučuje. Děti tedy samovolně přešly ke slabikování, jakožto pro ně přijatelnější formě osvojování čtenářských dovedností. Nadále se tedy zaměřujeme na všechny výše jmenované oblasti u obou skupin.

V rámci diplomové práce vznikla poměrně podrobná typologie možného vývoje obtíží pro jednotlivé skupiny pro obě metody. Vycházeli jsme zde z předpokladu, že výskyt obtíží na nižší úrovni čtenářství předznamenává výskyt také na vyšších úrovních a z tohoto pohledu jsme poté mapovali nejnižší úroveň, na které žáci vykazují obtíže. Ukázalo se, že pokroky ve způsobu čtení se v případě obou metod projevují v rozdílných charakteristikách. Pro účely dokonalejšího porovnávání pokroků jsme vytvořili pomyslnou hranici mezi nízkou úrovní čtenářských dovedností a dokonalejším způsobem čtení, a to na pomezí plynulého slabikování a nejistého čtení slov. Důvodem pro vytvoření této dělicí čáry nám sloužil fakt, že na konci 1. ročníku by všichni žáci měli dospět ke čtení slov, a tedy „jakékoli“ čtení slov lze již označit za určitý stupeň zvládnutí techniky čtení.

Výsledky šetření na konci 1. ročníku ukázaly, že v G metodě v případě skupiny, ve které přetrvávají obtíže i na konci roku, byl nejvýznamnějším údajem 42% výskyt přetrvávání obtíží v hláskování, což svědčí o tom, že tito žáci měli na konci 1. ročníku stále obtíže v elementárních dovednostech a nebyli dosud schopni syntézy. V případě skupiny, u které obtíže během 2. poloviny roku ustoupily, bylo zaznamenáno přetrvávání obtíží v hláskování ve 20 %. Další dva vymezené typy vývoje obtíží znamenaly zřetelné pokroky ve vývoji čtenářských dovedností a odpovídaly o charakteru skupiny. Úplný ústup obtíží byl v této skupině zaznamenán ve 30 % případů. V případě skupiny, u které se obtíže vyskytly až v průběhu 2. poloviny roku, byly zaznamenány ve 30 % přetrvávání obtíží v hláskování a 20% výskyt ve slabikování. Dalších 20 % žáků udělalo ve vývoji čtenářství malý pokrok, přesto, že celkově měli tito žáci na konci roku větší potíže, než v pololetí. U posledních 20 % pak obtíže nastoupily skutečně až během 2. pololetí (v polovině roku byli žáci bez obtíží) a jejich obtíže se manifestovaly až na úrovni slov. Obtíže, které se objevily až během 2. poloviny roku tedy nezasahují „nižší“ úrovně čtení (hlásky, slabiky), nejednalo se zde tedy o regres, ale spíše o stagnaci.

V případě AS skupiny bylo spektrum možných typů obtíží širší, jelikož AS skupina čítá obecně více žáků, než G skupina. Ve skupině s přetrvávajícími obtížemi se ve 12 % jednalo o přetrvávající obtíže ve slabikování, ve 4 % pak ve výbavnosti písmen a hláskování. Další 4

typy značily posun od obtíží na té nejzákladnější úrovni na některou z vyšších, tedy nacházeli jsme typy chyb, které znamenají určitou míru pokroku ve vývoji dovedností. I další zaznamenané typy pak udávaly jistý posun směrem ke zdokonalování čtenářství, lišily se pouze počáteční a konečnou úrovní, na které se obtíže vyskytly. Žádná však neznačila výraznější ani významněji zastoupený posun. Na konci 1. ročníku jsme tedy mohli konstatovat, že přesto, že celkový výkon ve čtení zůstává u těchto žáků podprůměrný, dochází k určitým malým posunům směrem ke zvyšování čtenářských dovedností, tedy nejde o prostou stagnaci ve vývoji, o prosté přetrvávání obtíží na určité úrovni. Ve skupině žáků, u kterých došlo během 2. poloviny 1. ročníku k vyrovnání obtíží, bylo pak toto vyrovnání obtíží ve smyslu čtení bez obtíží zaznamenáno v celých 63 % případů. Ve 13 % pak žáci udělali „velký skok“ od problémů s výbavností písmen v polovině 1. ročníku ke čtení bez obtíží či s obtížemi pouze na úrovni víceslabičných slov. Zbývající typy obtíží pak vždy postupovaly z některé nižší úrovně čtení na vyšší, a to v různých kombinacích, které však vždy znamenaly dílčí pokrok, často také končily úplným vyrovnáním obtíží. Zde jsme tedy konstatovali, že celkový ústup obtíží se projevuje buď úplným vyrovnáním obtíží, nebo dílčími pokroky, které však umožnily celkový dobrý čtenářský výkon. Typy, které by byly znamenaly stagnaci či regres čtenářství, se nevyskytly. U skupiny žáků s viditelným nástupem obtíží až v průběhu 2. poloviny roku se u 15 % jednalo o přetrvávající obtíže s výbavností písmen, hláskování nebo slabikování. Obtíže těchto žáků byly tedy přítomny již dříve, výkon však významněji ovlivnily až v 2. polovině 1. ročníku. Další typy, které tvořily 44 %, pak byly ty, které znamenaly mírný pokrok. Zde jsme uvažovali buď případ, kdy tento pokrok nebyl tak velký, aby umožnil podat dobrý výkon, nebo že tito žáci neměli konkrétní obtíže, ale jejich čtenářské tempo bylo velmi pomalé. Další typy tvořící 19 % z této skupiny byly pak ty, které znamenaly snížení čtenářských dovedností ve smyslu regrese, tedy skutečnou ztrátu dovednosti čtení na určité úrovni, která byla pravděpodobně příčinou nízkého, podprůměrného výkonu na konci roku. Na tomto místě se dále blíže věnuji přetrvávajícím obtížím u sledovaných rizikových skupin, jelikož se pohybujeme v oblasti s vyšším rizikem vzniku SPU. Konkrétně nás zde zajímá nejnižší úroveň, na které jsou v jednotlivých skupinách zaznamenány obtíže, a to jak v AS, tak v G metodě.

Tabulka 23: Charakter obtíží u 1., 5 a 7. skupiny – úroveň přetrvávání obtíží, AS metoda

AS	písmen/hlásek		slabik		slov	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	6	23%	23	89%	15	58%
5. skupina	0	0%	12	80%	9	60%
7. skupina	1	5%	16	76%	14	67%

Tabulka 24: Charakter obtíží u 1., 5 a 7. skupiny – úroveň přetrvávání obtíží, G metoda

G	písmen/hlásek		slabik		slov	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	1	11%	2	29%	4	57%
5. skupina	2	100%	0	0%	1	50%
7. skupina	1	11%	0	0%	9	100%

V případě AS metody shodně pro všechny sledované rizikové skupiny zaznamenáváme největší výskyt obtíží na úrovni slabik, a to v rozmezí přibližně 75-90 %. Největší rozdíl je poté patrný na úrovni písmen/hlásek, tedy na té teoreticky „nejnižší“ úrovni čtenářství. Zde se nám tedy potvrzuje trend, který byl zaznamenán již při vyhodnocování na konci 1. ročníku, a to, že v případě, kdy dochází k nástupu obtíží až v některém pozdějším časovém období (2. pololetí 1. ročníku, 2. ročník), se jedná o obtíže na některé z „vyšších“ úrovní, tedy již ne na úrovni hlásek/písmen, ale na úrovni slabik či slov. Dále můžeme konstatovat, že výskyt obtíží na úrovni slabik v 5. skupině shledáváme s 80% četností, u 7. skupiny s 76% četností, na úrovni slov s 60% četností u 5. skupiny a 67% u 7. skupiny. Je zde tedy určitý náznak posunu ve smyslu „čím déle obtíže nastupují, tím na vyšší úrovni“, Konkrétní souvislost mezi dobou nástupu obtíží a určitou úrovní, na které obtíže nastupují, se však neprokázala.

Pro G metodu jsou s největším zastoupením přítomny obtíže na úrovni slov. To odpovídá didaktickým zásadám G metody – od hláskování ke čtení slov. Přítomnost slabikování, o kterém jsem se výše zmiňovala jako o jevu, který se navzdory teoretickým předpokladům v některých případech v G metodě objevuje, se zde vyskytl pouze v případě 1. skupiny, a to s 29% četností. 7. skupina poté sleduje stejný trend jako skupina v AS metodě a pozdější nástup obtíží se ukazuje již až na úrovni slov, nikoli na úrovni hlásek. U 5. skupiny zaznamenáváme obtíže jak na úrovni hlásek, tak na úrovni písmen, konkrétnější závěry nepovažuji vzhledem k velikosti vzorku skupiny za objektivní. Zdá se tedy, že slabikování se vyskytuje pouze v případě skupiny s obtížemi, které přetrvávají již od poloviny 1. ročníku. Pokud k nástupu obtíží dojde až v některém z dalších období, jsou již odpovídající danému výukovému postupu. Je však otázkou, zda nesoulad mezi výukovou metodou a tím, jakou činnost žáci při čtení skutečně dělají, je důsledkem obtíží, nebo naopak, zda obtíže v počátečních stádiích osvojování čtenářských dovedností vede ke změně čtenářské strategie, tedy zda je slabikování příčinou či důsledkem přetrvávání obtíží v případě G metody.

3.2.4. Další projevy ve čtení

Dalšími projevy ve čtení na tomto místě myslíme obtížné slabikování shluků (zejména u AS metody), charakteristiku dvojího čtení v případě obou metod, snahu o intonaci či čtení s intonací jako známku určitého pokroku ve vývoji čtenářských dovedností a stupeň porozumění čtenému textu/schopnost jeho reprodukce. Na tyto charakteristiky se zaměřujeme z hlediska četnosti jejich výskytu v období poloviny 2. ročníku. Na charakteristiku slabikování shluků a dvojího čtení se zaměřujeme z hlediska přetrvávání obtíží, na charakteristiku intonace a porozumění čtenému z pohledu výskytu dané charakteristiky, přičemž první dvě zmiňované charakteristiky považujeme za „nežádoucí“, zbylé dvě naopak za „žádoucí“. Pro posouzení stupně porozumění jsme zjišťovali, kolik % dětí čte s dobrým porozuměním. Jako dobré porozumění jsme poté vyhodnocovali kategorii dokonalého porozumění a porozumění podstatným částem (jako slabé porozumění pak kategorie útržkovitého porozumění a čtení bez porozumění).

Z dřívějších zjištění můžeme konstatovat, že v AS metodě v charakteristice slabikování shluků byly dosažené výsledky v souladu s očekáváním pro jednotlivé skupiny, byl tedy zaznamenán nárůst obtíží u skupiny s přetrvávajícími obtížemi, pokles u skupiny, u kterých se obtíže během 2. poloviny roku vyrovnaly a poměrně značný nárůst u žáků, u kterých se obtíže projevily až v 2. polovině roku. Pro G metodu je zde důležité určité zastoupení v této charakteristice, jelikož se jedná o slabikování, které je i zde v určitém procentu přítomno. Dvojí čtení v případě AS metody, kde na něj nahlížíme jako na chybu či nedostatek, došlo ve všech skupinách ke snížení výskytu této charakteristiky a i celkový % výskyt této charakteristiky nebyl příliš vysoký. Lze tedy tvrdit, že se na konci 1. ročníku výskyt dvojího čtení v určitém procentuálním zastoupení stále vyskytuje, avšak nadále tento „typ chyby“ ustupuje. V G metodě nebyl zaznamenán výskyt dvojího čtení na konci 1. ročníku znepokojivý, jelikož je v tomto období u žáků vyučovaných podle G metody stále běžně se vyskytujícím a „nepatologickým“ jevem. Výskyt intonace nebyl v případě těchto rizikových skupin obecně vysoký, což je vzhledem k vyskytujícím se obtížím pochopitelné. V G metodě se pak intonace neobjevuje ani u skupiny žáků, kteří své obtíže během 2. poloviny roku vyrovnali, v AS metodě je pak tato charakteristika v souladu s teoretickými předpoklady, tedy její výskyt narůstá u skupiny s vyrovnávajícími se obtížemi, naopak stagnuje či klesá u skupin s aktuálním výskytem obtíží. Schopnost číst s „dobrým“ porozuměním tak, jak jsme definovali výše, vzrostla u všech skupin, a to o poměrně velká procenta. Nejvíce pak u skupiny žáků, u kterých na konci roku došlo k vyrovnání obtíží, poměrně velký nárůst je

však i v případě skupiny s přetrvávajícími obtížemi, určitý nárůst ale zaznamenáváme i u žáků, u kterých se obtíže ve čtení projevují až na konci roku, a to shodně v AS i G metodě. Lze tedy říci, že schopnost čtení s porozuměním v případě obou metod nezávisí na rozvoji dalších čtenářských dovedností, k jejímu rozvoji dochází bez ohledu na další vyskytující se obtíže.

Zde se tedy opět vracíme ke skupinám těch „nejrizikovějších“ a mapujeme další vývoj v těchto charakteristikách, tedy v kolika procentech daná charakteristika přetrvává nebo se vyskytuje. Dosažené výsledky tak, jak byly zaznamenány v polovině 2. ročníku, shrnují následující tabulky.

Tabulka 25: Další projevy ve čtení 1., 5 a 7. skupiny – úroveň přetrvávání obtíží, AS metoda

AS	slabikování shluků		dvojí čtení		intonace		porozumění	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	15	58%	9	35%	6	23%	9	35%
5. skupina	6	40%	3	20%	5	33%	4	27%
7. skupina	7	33%	4	19%	7	33%	13	62%

Tabulka 26: Další projevy ve čtení 1., 5 a 7. skupiny – úroveň přetrvávání obtíží, G metoda

G	slabikování shluků		dvojí čtení		intonace		porozumění	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	1	4%	0	0%	1	4%	1	4%
5. skupina	1	7%	1	7%	0	0%	1	7%
7. skupina	1	5%	1	5%	0	0%	0	0%

V charakteristice obtížného slabikování shluků si můžeme povšimnout nápadného rozdílu mezi AS a G skupinou, kde výskyt odpovídá didaktickým zásadám. Rozdíly mezi jednotlivými rizikovými skupinami v rámci meto však nejsou příliš velké, výjimku pak tvoří pouze 1. skupina v AS metodě, kde je výskyt obtížného slabikování shluků větší než ½. Zároveň však upozorňuji na výskyt slabikování ve skupině těchto rizikových žáků v G metodě. Vzhledem k faktu, že zde můžeme zaznamenat přítomnost slabikování u všech těchto skupin s přetrvávajícími obtížemi, mohli bychom uvažovat o přítomnosti slabikování jako o prediktoru možných obtíží. Stejně tak však jako o důsledku přetrvávajících obtíží. Dále pak zvažujeme i možnost uchopení charakteristiky spíše v obecnější rovině, tedy jako obtíže se čtením shluků, nikoli jako dovednost slabikování.

Dvojí čtení je v případě AS metody zaznamenáno u všech těchto skupin v rozmezí přibližně 20-35 %, tedy u necelé poloviny. V případě G metody se výskyt pohybuje do 10 %. Dvojí čtení tedy je charakteristikou doprovázející čtenářský výkon u některých žáků s obtížemi, avšak nezdá se být vůdčím projevem. Celkově je pak výskyt podstatně menší v G

metodě, a to i přesto, že i v polovině 2. ročníku mají žáci vyučování podle této metody na výskyt dvojího čtení stále „nárok“.

Intonace se v případě AS vyskytuje s nejmenší četností v případě skupiny s přetrvávajícími obtížemi. Zdá se tedy, že pro ty žáky vyučované podle AS metody, u kterých nebyly obtíže přítomny od počátku učení se čtení, se otevřel větší prostor pro možnost osvojení si „dokonalejších forem“ čtení, tzn. čtení s intonací. Celkově pak výskyt čtení s intonací nedosahuje ani poloviny případů, což však není z důvodu charakteru těchto skupin překvapující. V G metodě je celkový výskyt intonace u všech rizikových skupin minimální či nulový, ani zde není dosažený výsledek znepokojující.

V případě dovednosti porozumění je dosažený výsledek pro AS a G skupinu zcela opačný. Zatímco v případě AS skupiny čte s dobrým porozuměním nejvíce (a to s poměrně vysokou, 62% četností) dětí v případě skupiny, kde výraznější obtíže nastoupily až během 2. ročníku, v případě G skupiny čtou naopak všichni žáci v této skupině pouze se slabým porozuměním. Nejméně zastoupenou skupinou ve schopnosti čtení s dobrým porozuměním je v AS metodě skupina těch, u kterých obtíže nastoupily během 2. poloviny 1. ročníku, v případě G metody však tito žáci čtou s dobrým porozuměním s největším zastoupením z těchto mapovaných skupin (je však nutné podotknout, že ne příliš vysokým, ale pouze 7%). Objektivní zákonitost, která by určovala vztah mezi úrovní čtenářského výkonu a schopností porozumět čtenému, tedy nenacházíme. Můžeme tedy, stejně jako v předchozím šetření, podotknout, že schopnost porozumět čtenému textu není závislá na celkovém čtenářském výkonu, resp. na čtenářské rychlosti (ve které jsou žáci z hlediska jejich celkového výkonu posuzováni).

3.2.5. Charakter chyb

Při hodnocení charakteru chyb pro nás zůstávají důležité 3 oblasti: a) zda žák udělal chybu na základě neznalosti písmena, b) kde je ve slově chyba lokalizována (na začátku, uprostřed, na konci slova), c) o jaký typ chyby se jedná (záměna, přesmyk, vynechání/přidání). Vzhledem k faktu, že údaje o charakteru chyb byly učiteli zaznamenány pouze u některých žáků, je nutné je brát spíše jako orientační informace, které mohou doplnit obraz o celkovém vývoji čtenářských dovedností, než jako závazná data.

Vycházíme z předpokladu, že znalost písmen tvoří „základnu“ pro rozvoj dovednosti čtení a je tedy tou nejnižší úrovní ve vývoji čtenářství. Začátek slova je poté obecně označován jako čtenářsky nejsnazší část slova, konec naopak jako nejtěžší.

Z šetření v 1. ročníku vyplynulo, že v případě G skupiny prakticky nebyly zaznamenány obtíže s výbavností písmen. Přetrvávající nebo vyskytující se obtíže tedy pravděpodobně nejsou na úrovni výbavnosti písmen, ale na některé vyšší úrovni. V případě AS skupiny se vyskytovaly poměrně velké obtíže ve výbavnosti písmen u všech rizikových 3 skupin, na konci roku se tyto obtíže nevyskytují. Při současném zvážení vlivu nedokonalého záznamu ze strany učitelů pak můžeme konstatovat, že ani v tomto případě, tedy na konci 1. ročníku, nejsou vyskytující se obtíže na úrovni výbavnosti písmen, ale na některé vyšší úrovni.

Nejčastější částí slova, ve které žáci v 1. ročníku chybovali, se v případě G metody lišila v jednotlivých skupinách. Nejproblematictější částí slova byl pro žáky s přetrvávajícími potížemi v pololetí konec slova, na konci roku prostředek. (V celé G skupině je na konci roku nejproblematictější konec slova). Ve skupině, kde dochází k vyrovnání obtíží, jsou v pololetí nejčastěji zaznamenány obtíže uprostřed a na konci slova, na konci roku začátek a prostředek slova. To je v rozporu s očekáváním úbytku četnosti výskytu obtíží u těchto žáků nejprve v nejsnadnějších částech slova, později ve čtenářsky obtížnějších. Ve skupině, ve které byly obtíže zaznamenány až na konci roku, vymizely obtíže se čtením začátků slov a naopak přibýlo obtíží uprostřed a na konci slova. Nejproblémovější je poté pro tuto skupinu žáků v pololetí začátek, na konci roku konec slova. Žáci tedy pravděpodobně zvládli bezpečně čtení začátku slov, při čtení náročnějších částí se však již dostavily obtíže, díky kterým se v diagnostické prověrce na konci 1. roku mohou jevit jako problémoví. V případě AS metody u žáků s přetrvávajícími obtížemi jsme zaznamenali jako nejobtížnější prostředek a konec slova, což oproti pololetí, kde se jako neproblematictější jevil začátek slova, značí jistý posun ve směru pokroku čtenářských dovedností. U skupiny žáků, u kterých dochází k ústupu obtíží, byly dosažené výsledky v souladu s předpokladem vycházejícím z charakteru skupiny, tedy že na všech úrovních (začátek, prostředek, konec slova) došlo k ústupu obtíží, v „obtížnějších“ částech slov ještě markantněji a celkový výskyt těchto obtíží byl nízký. Nejobtížnější částí slova byl poté v pololetí i na konci roku konec slov. I v případě skupiny, kde jsou obtíže viditelné až během 2. poloviny roku, byly výsledky v souladu s očekáváním, tedy došlo k nárůstu obtíží ve všech částech slova, více v obtížnějších částech slov (prostředek, konec). Zde se ale narozdíl od G metody obtíže začaly objevovat i na začátku slova. V případě AS metody tedy charakter chyb na konci 1. ročníku odpovídal předpokladům vycházejícím z charakteru jednotlivých skupin, v případě G metody u žáků s přetrvávajícími obtížemi jsme zaznamenali posun od nejobtížnější části slova k obtížím i s méně problematickými částmi, stejně tak jako v případě skupiny s ustupujícími obtížemi. A dále

pak v případě AS metody tedy nástup obtíží u 3. skupiny znamená nástup obtíží na všech úrovních slova (ve všech částech), v případě G metody se zdá, jako by začátky slov byly již bezpečně zvládnuty a obtíže se do této části slov nepromítají.

Následující tabulky zahrnují také výsledky dosažené v období poloviny 2. ročníku v mapovaných třech nejrizikovějších skupinách. I zde nám možnost časového srovnání v jednotlivých obdobích umožňuje nahlédnout na obtíže z hlediska vývoje.

Tabulka 27: Charakter chyb I: 1., 5 a 7. skupiny – úroveň přetrvávání obtíží, AS metoda

AS		neznalost písmen		začátek slova		střed slova		konec slova	
		(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	pol.1.roč.	40	82%	15	82%	3	6%	16	33%
	konec 1.roč	0	0%	2	4%	5	10%	5	10%
	pol.2.roč.	0	0%	2	8%	4	15%	7	27%
5. skupina	pol.1.roč.	21	75%	2	7%	2	7%	3	11%
	konec 1.roč	0	0%	5	18%	10	36%	9	32%
	pol.2.roč.	0	0%	3	20%	4	27%	6	40%
7. skupina	pol.1.roč.	5	63%	0	0%	1	13%	2	25%
	konec 1.roč	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%
	pol.2.roč.	0	0%	2	10%	4	19%	5	24%

Tabulka 28: Charakter chyb I: 1., 5 a 7. skupiny – úroveň přetrvávání obtíží, G metoda

G		neznalost písmen		začátek slova		střed slova		konec slova	
		(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	pol.1.roč.	0	0%	1	5%	4	21%	5	26%
	konec 1.roč	0	0%	2	11%	7	37%	2	11%
	pol.2.roč.	0	0%	1	14%	1	14%	4	57%
5. skupina	pol.1.roč.	1	10%	1	10%	0	0%	0	0%
	konec 1.roč	0	0%	0	0%	2	20%	4	40%
	pol.2.roč.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
7. skupina	pol.1.roč.	0	0%	0	0%	0	0%	3	33%
	konec 1.roč	0	0%	1	11%	3	33,30%	4	44%
	pol.2.roč.	0	0%	0	0%	0	0%	4	44%

Výsledky pro AS metodu ukazují, že chyby na základě neznalosti písmen se u žádné ze sledovaných skupin v polovině 2. ročníku nevyskytují. K jejich vyrovnání ovšem došlo již na konci 1. ročníku, dále se obtíže znovu neobjevily. Chyby na základě neznalosti písmen v polovině 1. ročníku jsou však zapříčiněny tím, že čas pro osvojování písmen v AS metodě je rozvržen do období celého 1. ročníku, a žáci v jeho polovině ještě nebyli se všemi písmeny seznámeni (připomínám, že čtený text nebyl přizpůsoben aktuální úrovni výuky, ale obsahoval

žákům známá i dosud neznámá písmena). Dále pak přesto, že pracujeme se skupinami s přetrvávajícími obtížemi, můžeme potvrdit již dříve zmíněné – že přetrvávající obtíže se nevyskytují na úrovni neznalosti písmen, ale na některé vyšší úrovni. Závěr ze šetření v polovině 2. ročníku nás tedy ubezpečuje v tvrzení, které bychom s jistou dávkou opatrnosti mohli vyslovit již na konci 1. ročníku, že všechna písmena již byla naučena, osvojena a zafixována. Podíváme-li se pak na četnost výskytu této chyby v polovině 1. ročníku, pak platí, že „čím déle“ došlo k nástupu obtíží, tím je počáteční četnost nižší, tedy že ti žáci, u kterých se obtíže projevily až v polovině 2. ročníku, měli méně často potíže v polovině 1. ročníku. Celkově jsou však obtíže v polovině 1. ročníku zaznamenány vždy s více než 50% četností. Pro G skupinu byl celkový velmi nízký výskyt chybovosti na základě neznalosti písmen zaznamenán ve všech v dřívějších obdobích. Stejná situace je i u rizikových žáků, tedy konkrétně s výjimkou 5. skupiny, kde je zaznamenán 10% výskyt této chyby v polovině 1. ročníku (což však znamená pouze 1 žáka), je ve všech obdobích výskyt nulový. Chyby na základě neznalosti písmen se tedy v G metodě nevyskytují ani u skupiny rizikových žáků.

V oblasti lokalizace chyb je jako nejobtížnější část slova ve všech skupinách v obou metodách zaznamenán konec slova. Jako nejméně obtížný pak jeho začátek, v G metodě s výjimkou 1. skupiny také střed slova. Pro AS metodu poté na konci 2. ročníku nacházíme obtíže s určitou četností na všech úrovních slova, v G metodě pouze u 1. skupiny, tedy u skupiny s nejdéle přetrvávajícími obtížemi. Výsledek dosažený v polovině 2. ročníku i přes proměnlivou podobu v předešlých obdobích značí posun od těch teoreticky čtenářsky „nejsnazších“ částí k částem „obtížnějším“, a to pro všechny skupiny. S trochou nadsázky bychom tedy mohli říci, že i u žáků rizikových z hlediska SPU „pokrok a vývoj čtenářských dovedností“ překonal obtíže, tedy že i přes evidentní obtíže ve čtení žáci pokračují ve vývoji čtenářství tak, jak bychom očekávali v běžné populaci. Nebo také, že obtíže ve čtení, díky kterým dochází k poklesu čtenářského výkonu, se nemanifestují fixací na určité úrovni lokalizace.

Následující tabulky ukazují prostý i procentuální výskyt typů chyb pro jednotlivé skupiny a metody. I zde je zachycen jejich vývoj.

Tabulka 29: Charakter chyb II: 1., 5 a 7. skupiny – úroveň přetrvávání obtíží, AS metoda

AS		záměny		přesmyky		vynechání/přidání	
		(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	pol.1.roč.	15	31%	3	6%	16	33%
	konec 1.roč	26	53%	5	10%	11	22%
	pol.2.roč.	14	54%	5	19%	12	46%
5. skupina	pol.1.roč.	13	46%	1	36%	8	29%

7. skupina	konec 1.roč.	14	50%	4	14%	8	29%
	pol.2.roč.	7	47%	2	13%	5	33%
	pol.1.roč.	2	25%	0	0%	3	38%
	konec 1.roč.	1	13%	1	13%	1	13%
	pol.2.roč.	11	52%	2	10%	7	33%

Tabulka 30: Charakter chyb II: 1., 5 a 7. skupiny – úroveň přetrvávání obtíží, G metoda

G		záměny		přesmyky		vynechání/přidání	
		(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. skupina	pol.1.roč.	5	26%	1	5%	8	42%
	konec 1.roč.	5	26%	1	5%	10	53%
	pol.2.roč.	5	71%	1	14%	4	57%
5. skupina	pol.1.roč.	2	20%	2	20%	5	50%
	konec 1.roč.	4	40%	1	10%	5	50%
	pol.2.roč.	1	50%	1	50%	1	50%
7. skupina	pol.1.roč.	3	33%	0	0%	5	56%
	konec 1.roč.	3	33%	2	22%	6	67%
	pol.2.roč.	1	11%	0	0%	3	33%

V AS skupině rizikových je nejčastější chybou v polovině 2. ročníku záměna, stejně tak jako tomu bylo i v průběhu všech předchozích časových obdobích s výjimkou skupiny s nejdéle přetrvávajícími obtížemi (1. skupiny), kde byl v polovině 1. ročníku zaznamenány s pouze 2% odlišností také typ vynechávání/přidávání. To poukazuje na oslabení v oblasti diferenciálních funkcí. Mohli bychom tedy říci, že obtíže u těchto rizikových skupin souvisí právě s oslabením těchto dílčích funkcí. V G skupině je situace v polovině 2. ročníku rozmanitější – v 1. skupině jsou nejčastějším typem chyby záměny, typ vynechávání/přidávání je však také zastoupen s poměrně velkou četností, v 5. skupině je výskyt všech typů chyb roven 50 %, v 7. skupině je nejčastějším typem chyb vynechávání/přidávání. To ukazuje, že vynechávání/přidávání písmen, které bylo v G metodě nejčastějším typem chyby na konci 1 ročníku, je stále přítomno s poměrně velkou četností, což svědčí o oslabení v oblasti analyticko-syntetických funkcí, které nejsou v G metodě na rozdíl od metody AS soustavně a cíleně rozvíjeny. Zvýšený výskyt tohoto typu chyb je tedy „na místě“. V případě skupiny s nejdéle přetrvávajícími obtížemi v G metodě, u které jsou s největší četností zaznamenány záměny coby nejtypičtější chyba pro AS metodu, si nelze nepovšimnout také souvislosti s dříve zmiňovaným slabikováním, které se u těchto žáků navzdory výukovým zásadám vyskytuje. Zdá se tedy, že rané obtíže (vyskytující se již v polovině 1. ročníku) v G metodě mohou vést a často také vedou k tomu, že dítě přejde k jiné metodě osvojování si čtení, než jaké je vyučován. Pozdější obtíže se pak více „podobají“ obtížím typickým pro danou metodu. To je jistě zjištění hodné naší pozornosti.

4. Shrnutí výsledků

4.1. Shrnutí výsledků dosažené úrovně čtenářských dovedností charakteristiky rychlosti a chybovosti u žáků v polovině 2. ročníku

4.1.1. Rychlost čtení v polovině 2. ročníku

Při stanovování úrovně čtenářských dovedností v polovině 2. ročníku jsme se zaměřili na 2 stěžejní charakteristiky, kterými je rychlost čtení a chybovost. Ty jsou obecně brány jako závazné i v procesu diagnostikování. V první řadě jsme na základě těchto charakteristik stanovili úroveň čtenářských dovedností v tomto období pro skupinu žáků vyučovaných podle AS metody a pro skupinu žáků vyučovaných podle G metody, dále jsme srovnávali rozdíly v dosažených výsledcích mezi AS a G metodou. Vycházeli jsme z přitom předpokladu, že rozdíly mezi oběma skupinami

Ze získaných dat jsme zjistili, že rychlost čtení je vyšší v případě G metody, a to ve všech minutách i v celkovém průměru. Největší rozdíl mezi oběma skupinami jsme stejně jako na konci 1. ročníku zaznamenali v 1. minutě čtení. S přibývajícím časem se rozdíly v rychlosti čtení mírně snižují. V průměru poté žáci vyučovaní podle G metody přečtou 53,2 slov za minutu, žáci vyučovaní podle AS metody 44,4 slov za minutu. Žáci vyučovaní podle G metody tedy v průměru přečtou o 8,8 slov za minutu více, než žáci vyučovaní podle AS metody.

Pro ověření statistické významnosti těchto rozdílů jsme opět použili Mann-Whitney test, jelikož se jedná o dvě heterogenní skupiny s různým počtem žáků, a tudíž nemůžeme předpokládat normální rozložení. Na 1% hladině významnosti jsme poté prokázali, že uvedené rozdíly mezi oběma skupinami v charakteristice rychlosti čtení nejsou v jejich průměrné hodnotě statisticky významné.

4.1.2. Chybovost/počet chybně přečtených slov v polovině 2. ročníku

V charakteristice chybovosti jsme hodnotili počet vykonaných chyb v 1., 2. a 3. minutě a poté také jejich procentuální vyjádření, které vypovídá o tom, kolik % tvoří chybně přečtená slova z objemu skutečně přečtených slov v jednotlivých minutách. I zde předpokládáme, že bude nadále docházet ke stírání rozdílů mezi oběma skupinami, tudíž, že průměrný počet chyb v obou skupinách (AS a G), bude přibližně stejný, a to i v jeho procentuálních hodnotách.

V případě AS metody je průměrný počet chybně přečtených slov roven 1,5. V případě G metody 1,3 slov. Skupiny se tedy liší pouze o 0,2 chyby za minutu. V procentuálním

vyjádření udávající počet chybně přečtených slov z objemu skutečně přečtených je poté průměrná chybovost v případě AS skupiny 4 %, v případě G metody 3,3 %. Rozdíl mezi skupinami tedy není velký ani v případě jejich procentuálního vyjádření.

Statistické ověření významnosti rozdílů v počtu chyb v jednotlivých minutách čtení ani v průměrném počtu chyb neprokázalo na hladině významnosti 1 % statisticky významné rozdíly mezi oběma metodickými skupinami.

4.1.3. Závěr z hodnocení charakteristik rychlosti a chybovosti v polovině 2. ročníku

Kromě samotného stanovení úrovně čtenářských dovedností pro obě metody v polovině 2. ročníku, a to jak dílčích (pro jednotlivé minuty), tak průměrných, můžeme dále konstatovat následující. Průměrná čtenářská rychlost v polovině 2. ročníku v případě obou metod prudce vzrostla, v porovnání s koncem 1. ročníku je nyní téměř dvojnásobná. To svědčí o rychlejším rozvoji čtenářských dovedností po osvojení a zafixování všech písmen. Postupné navyšování čtenářských dovedností tedy není kontinuální, ale „skokovité“. Stejně tak jako v předchozích obdobích, i zde čtenářská rychlost klesá vzhledem k času – nejrychleji čtou žáci v 1. minutě.

V charakteristice chybovosti jsme zaznamenali nárůst prostého počtu chybně přečtených slov v obou metodách. To je však vzhledem k délce textu pochopitelné. Větší výpovědní hodnotu pro nás má poté procentuální vyjádření, tedy charakteristika chybovosti. Zde v případě AS metody sledujeme další snížení chybovosti, avšak již ne v takové míře, jako v případě rozdílu mezi polovinou a koncem 1. ročníku. V G metodě, kde jsme v případě rozdílu mezi polovinou a koncem 1. ročníku zaznamenali nárůst chybovosti, v tomto časovém období dochází k jejímu snížení. V průměru je pak chybovost v G metodě na konci 2. ročníku o 0,7 % nižší, než v AS metodě.

4.2. *Shrnutí změn ve vývoji čtenářských dovedností v jednotlivých charakteristikách ve třech časových obdobích*

Předpokládali jsme, že na konci 1. ročníku dojdou všichni žáci ke stejnému cíli, tedy k dosažení určité úrovně čtenářství a že v dalších časových obdobích bude nadále docházet k navyšování čtenářských dovedností z hlediska kvantity ale i kvality čtení. Metoda, kterou jsou žáci vyučováni, poté spoluurčuje míru a charakter vývoje. Proto jsme svou pozornost zaměřili na porovnání dosažené úrovně čtenářských dovedností v jednotlivých časových obdobích pro každou metodu zvlášť. To nám umožnilo porovnat výkony a charakter možných

obtíží v jednotlivých časových obdobích a určit míru pokroků či změn ve vývoji čtenářských dovedností.

4.2.1. Shrnutí změn v charakteristice rychlosti čtení

Zaměříme-li se více na vývoj chybovosti ve všech třech časových obdobích u obou skupin, můžeme konstatovat, že rozdíl mezi oběma skupinami v počtu chyb byl v polovině 1. ročníku poměrně velký, na konci 1. ročníku poté došlo k vyrovnání tohoto rozdílu (rozdíl mezi oběma skupinami byl statisticky nevýznamný), v polovině 2. ročníku se nám opět ukazuje určitý, avšak v hodnotách průměru při posouzení na hladině významnosti 1 % nevýznamný, rozdíl mezi oběma skupinami. Dalším důležitým momentem z hlediska vývoje rychlosti čtení je poté poměrně prudký rozvoj čtenářství v podobě výrazného navýšení čtenářské rychlosti v období mezi koncem 1. ročníku a polovinou 2. ročníku. Mluvíme zde tedy o určitém „skoku“. Při porovnání obou skupin pak můžeme komentovat, že v případě AS metody se rychlost čtení v období polovina-konec 1. ročníku zvýšila průměrně o 11,4 slov, v období konec 1. ročníku-polovina 2. ročníku o 19,6 slov, v případě G metody v prvním uvedeném období o 8,8 slov, ve druhém pak o 26,5 slov. Větší „zrychlení“ tedy v prvním zmiňovaném období došlo v AS metodě, ve druhém sledovaném období v G metodě. Třetí získanou informací je poté fakt, že žáci vyučovaní G metodou jsou ve všech třech časových obdobích rychlejší čtenáři, než žáci vyučovaní AS metodou (statistická významnost tohoto rozdílu je zmíněna výše, na tomto místě dosažený stav pouze konstatujeme).

4.2.2. Shrnutí změn v charakteristice chybovosti

Prostý počet chyb se v případě G metody v jednotlivých obdobích navyšuje, v případě AS metody dochází nejprve k poklesu a poté k poměrně velkému navýšení počtu chyb. Větší výpovědní hodnotu má však jejich procentuální vyjádření (charakteristika chybovosti). Zde v AS metodě docházíme k závěru, že v jednotlivých časových obdobích – přesto, že prostý počet chyb stoupá - dochází k poklesu chybovosti tak, jak jsme předpokládali. V G metodě poté chybovost kopíruje trend pro prostý výskyt chyb, tedy nejprve zvýšení a poté pokles chybovosti. Statisticky významný rozdíl mezi AS a G skupinou v charakteristice chybovosti je zaznamenán v polovině 1. ročníku, na jeho konci jsou rozdíly statisticky nevýznamné, v polovině 2. ročníku pak zůstávají i nadále nevýznamnými. Chybovost pak vzhledem k postupujícím času v jednotlivých minutách stoupá v případě obou metod, ve všech třech časových obdobích. To je zřejmě zapříčiněno stoupající únavou a poklesem pozornosti.

Porovnáme-li velikost „pokroku“ v jednotlivých obdobích, shledáváme, že poměrně velký pokrok v poklesu chybovosti udělali žáci v AS metodě v období mezi polovinou a koncem 1. ročníku (10,1 %), v druhém zjišťovaném období je pokrok již „pouze“ 1,8%. V případě G metody je naopak pokrok zaznamenán v případě v tomto druhém období, (v prvním sledovaném období došlo ke zvýšení chybovosti), velikost tohoto pokroku je poté 2,5 %. Závěrem tedy můžeme říci, že žáci vyučovaní AS metodou udělali během 1. ročníku v oblasti chybování velký krok vpřed a nadále se zlepšují, v G metodě sledujeme nejprve krok „vzad“ a pozdější vyrovnání a pokles chybovosti. Zajímavé přitom je, že ačkoli žáci vyučovaní AS metodou dělají obecně relativně větší pokroky a neobjevuje se zde regres, u žáků vyučovaných podle G metody je však ve všech třech časových obdobích chybovost nižší.

4.2.3. Shrnutí změn v charakteristice způsobu čtení

V souladu s teoretickými východisky výukové metody bychom projevy posunů ve způsobu čtení hledali v rozdílných charakteristikách. V případě AS metody je to zejména oblast výbavnosti písmen, hláskování a slabikování, v případě G metody oblast výbavnosti písmen, hláskování a slabikování. Jak se nám však během výzkumu ukázalo, na dovednost slabikování je třeba se zaměřit v případě obou metod, jelikož někteří žáci vyučovaní G metodou navzdory výukové metodě slabikují. Připomeňme, že pro účely lepšího porovnávání pokroků jsme v této charakteristice vytvořili pomyslnou hranici mezi nízkou úrovní čtenářských dovedností a dokonalejším způsobem čtení, a to na pomezí plynulého slabikování a nejistého čtení slov. Důvodem pro vytvoření této dělicí čáry byl fakt, že nejdéle na konci 1. ročníku by všichni žáci měli dospět ke čtení slov, a tedy „jakékoli“ čtení slov lze již označit za zvládnutí techniky čtení.

V případě vývoje způsobu čtení v AS metodě nacházíme v prvním mapovaném období nejčastěji přechod od nejistého slabikování k zvyšující se jistotě, ve většině případů však žáci zůstávají na úrovni slabiky. V druhém mapovaném období pak dochází ke změně a čím dál tím více žáků je již schopno plynulého čtení slov. Tento posun je ukazatelem významného pokroku v kvalitě čtení. Dále pak v tomto období nacházíme také mírné navýšení obtíží na některých „nižších“ úrovních čtení. To je zajímavé zejména z toho důvodu, že v případě období polovina-konec 1. ročníku byl zaznamenán pokles těchto obtíží. Opětovný nárůst je tedy pravděpodobně příčinou celkového sníženého výkonu některých žáků v důsledku nemožnosti postoupit na některou vyšší úroveň čtení. Současně pak zaznamenáváme také výrazný posun ve smyslu rozvoje čtenářství, který se značí přechodem velké části žáků od slabikování ke čtení slov.

V případě G metody dochází i nadále k rozvoji čtenářských dovedností projevující se přechodem od hláskování ke čtení slov. Tento pokrok je i zde poměrně velký a značí pochopení a nástup schopnosti syntézy. Stejně jako v AS metodě však také přibývá žáků, kteří mají obtíže na „nižších“ úrovních čtení (zde konkrétně s výbavností písmen), které brání v postupu na vyšší úroveň čtenářství. V kategorii slabikování jsme zaznamenali další nárůst počtu žáků, kteří tuto dovednost využívají. Tento trend, který se oproti našim předpokladům vyskytl již na konci 1. ročníku, tedy nemizí, ale naopak se stává stabilní charakteristikou, která v některých případech (a to ve více než 25 %) doprovází výuku čtení G metodou.

4.2.4. Shrnutí změn v charakteru chyb, jejich lokalizace a typů

Tato charakteristika sleduje, zda došlo či nedošlo k chybě na podkladě neznalosti písmen, dále pak, zda došlo k chybě na začátku, uprostřed nebo na konci slova a o jaký typ chyby se jedná. Uvažujeme zde odlišnosti v osvojování písmen u obou metod, stejně tak jako fakt, že začátek slova je považován za čtenářsky nejsnazší část slova, konec naopak za nejtěžší. Záměny, jako jedny z možných typů chyb, poukazují na oslabení v oblasti diferenciálních funkcí, přesmyky pak na oslabení či obtíže s pravolevou a směrovou orientací, vynechávání/přidávání písmen, slabik i celých slov na oslabení v oblasti analyticko-syntetických funkcí, ať již zrakových či sluchových.

V případě AS metody je pro nás nejvýznamnějším poznatkem fakt, že již na konci 1. ročníku shledáváme výrazný pokles žáků, u kterých se vyskytují chyby na základě neznalosti písmen, v polovině 2. ročníku se tento typ chyb již vůbec nevyskytuje. V konce mapovaného období již tedy došlo k probrání, dokonalému osvojení a zafixování všech písmen a jejich neznalost již není důvodem chybovosti. Připomeňme ještě, že v polovině 1. ročníku v AS metodě v době diagnostické prověrky ještě žáci neznali všechna písmena a poměrně vysoký výskyt tohoto typu chyb byl právě z tohoto důvodu, nebyl tudíž projevem slabého výkonu žáků. V oblasti lokalizace chyb ve slově jsme jako nejobtížnější část v polovině 2. ročníku shledali konec slova, zatímco ještě v na konci 1. ročníku to byl prostředek slova. Tento posun je poté v souladu s teoretickými předpoklady pro vývoj charakteru chyb a značí dvojí. Zaprvé čtenářsky snazší části slova jsou již zvládnuta, zadruhé pak, že určité chyby jsou stále přítomny, a to ve čtenářsky obtížnějších částech. Nejčastějším typem chyb je poté ve všech třech časových obdobích v AS metodě záměna poukazující na

oslabení v diferenciálních funkcích. Druhou nejčastější chybou je poté opět shodně pro všechna tři mapovaná období vynechání/přidání. Přesmyky jsou v AS metodě vždy zastoupeny s nejmenší četností, pravolevá a směrová orientace je tedy v případě AS metody nejméně oslabenou oblastí rozvoje.

Ani v G metodě se v polovině 2. ročníku nevyskytují chyby na základě neznalosti písmen. Zde jsme však vzhledem k počátečnímu nulovému výskytu tohoto typu chyby a mírnému navýšení v období konce 1. ročníku uvažovali o nedokonalosti v osvojení či fixaci jednotlivých písmen v přirozeném procesu osvojování typickém pro G metodu. Výsledek z poloviny 2. ročníku, kdy – jak jsem již zmínila – tento typ chyb opět vymizel, nás však ujistil v tom, že obě metody vedou v časovém období do ukončení poloviny 2. ročníku k osvojení a fixaci všech písmen. V oblasti lokalizace chyb ve slově jsme shledali jako neobtížnější část slova vždy jeho konec, dále pak prostředek, na začátku slov bylo ve všech třech obdobích uděláno nejméně chyb. Můžeme tedy tvrdit, že v G metodě nedochází ke změně lokalizace (pouze ke změně počtu) a že nejvíce chyb žáci dělají vždy v té nejobtížnější části, nejméně pak v té nejsnazší. Typ chyb se však na rozdíl od AS metody v G metodě mění. Zatímco v 1. ročníku bylo převládajícím typem vynechání/přidání, v polovině 2. ročníku jsou to záměny. Přesmyky jsou vždy zastoupeny s nejmenší četností. Zatímco tedy v 1. ročníku shledáváme oslabení v AS funkcích, snad právě proto, že tyto funkce nejsou samotnou výukovou systematicky rozvíjeny, v polovině 2. ročníku zaznamenáváme pokles tohoto typu chyb, z čehož lze usuzovat na posílení v této oblasti. Přesto, že tedy metoda výuky neposiluje rozvoj těchto funkcí, dochází k vyrovnání obtíží. Zvýšený výskyt záměn v polovině 2. ročníku poté poukazuje na rostoucí oslabení v oblasti diferenciálních funkcí, které zde může být novou příčinou selhávání.

4.2.5. Shrnutí změn v charakteristice dalších projevů ve čtení

Významnými dalšími projevy ve čtení je zejména obtížné slabikování shluků jakožto celky, které kladou větší nároky na čtenářské dovednosti, charakteristika dvojího čtení, které posuzujeme jako chybné v případě AS metody, stále však nikoli v případě G metody a čtení s intonací či alespoň snahy o takové čtení.

Ve skupině AS metody dosažené výsledky v případě rozdílu mezi polovinou a koncem 1. ročníku odpovídaly našim předpokladům o postupném zdokonalování se v jednotlivých charakteristikách. Na konci 1. ročníku tedy dochází k ústupu obtíží ve slabikování shluků, ústupu výskytu charakteristiky dvojího čtení a naopak nárůstu počtu žáků, kteří jsou schopni

číst s intonací. V charakteristice snahy o intonaci došlo sice k navýšení počtu žáků, kteří čtou s intonací, celkový počet však zůstává „pouze“ pod úrovní poloviny žáků. V období konec 1. ročníku-polovina 2. ročníku došlo k navýšení ve švech časových obdobích. Jako pozitivum to vnímáme v charakteristice snahy o intonaci, která se nyní vyskytuje s 4,7% četností. Negativně na tento jev nahlížíme v charakteristice dvojího čtení, kde můžeme pouze konstatovat, že si žáci v polovině 2. ročníku častěji „pomáhají“ dvojím čtením. To může být způsobeno stoupající náročností textů. Slabikování shluků je pro žáky v AS metodě problematický ještě i v polovině 2. ročníku, a to dokonce více, než v předešlých obdobích. Zvýšená četnost výskytu této charakteristiky však může být způsobena právě zvýšenou obtížností textu, konkrétně zvýšeným výskytem tohoto jevu ve čteném textu a tím i vyšší četností záznamu této chyby.

U G metody se charakteristika obtížného slabikování shluků vyskytla se stejnou četností v pololetí jako na konci 1. ročníku, její celkový výskyt však není vysoký, což je z hlediska didaktických zásad G metody příznivé. (Určité procento výskytu je pak odpovídá určitému procentu žáků, kteří na konci roku oproti našim předpokladům slabikují.) V období do poloviny 2. ročníku však došlo (stejně jako v případě AS metody) k mírnému nárůstu tohoto typu chyb. I zde bychom hledali příčinu ve zvýšeném výskytu tohoto jevu ve čteném textu a dále zde pak i zvýšení výskytu slabikování u žáků v G skupině. V charakteristice dvojího čtení jsme zaznamenali další pokles, což pravděpodobně znamená, že více žáků je schopno plynulého čtení a je tedy jednoznačně známkou pokroku vpřed. Schopnost čtení s intonací se zvýšila v období polovina-konec 1. ročníku, v druhém časovém období (konec 1. ročníku-polovina 2. ročníku) však došlo ke snížení. Nejpravděpodobnější příčinou je zde však nedokonalost záznamu. Nemůžeme však vyloučit ani možnost stoupajících obtíží, které se projeví ztrátou již dříve nabyté dovednosti. Pro toto tvrzení však nemáme další ukazatele, a proto se přikláníme spíše k první zmiňované variantě. V porovnání s AS metodou poté v G metodě podle záznamů čte s intonací o více než 10 % žáků méně. I zde však hraje svou roli nedokonalost záznamů ze strany učitelů.

4.2.6. Shrnutí změn v charakteristice porozumění/schopnosti reprodukce čteného textu

I v této charakteristice jsme za účelem zpřehlednění situace udělali pomyslnou dělicí čáru na rozhraní porozumění podstatným částem textu a slabým porozuměním, která nám žáky pomyslně rozděluje na ty, kteří čtou s „dobrým“ porozuměním a na ty, kteří čtou se „slabým“ porozuměním.

Poté můžeme v případě AS metody na základě dosažených výsledků konstatovat, že již na konci 1. ročníku čte s dobrým porozuměním přibližně 75 % žáků. Do období konce poloviny 2. ročníku pak nezaznamenáváme výraznější změny či pokroky, můžeme však tvrdit, že v polovině 2. ročníku čte s dobrým porozuměním více než 2/3 žáků a pouze přibližně 5 % žáků čte zcela bez porozumění.

U G metody je čtení s porozuměním uváděno jako jedna z výhod a hlavních motivačních prvků v učení se čtení. Porozumění také žákům dává možnost opravovat své chyby na základě pochopení smyslu. Musíme podotknout, že v polovině ročníku nebyl zaznamenán ani jeden případ čtení bez porozumění, (na konci roku pak stejně jako v polovině 2. ročníku čte bez porozumění jeden žák, zde budeme pravděpodobně usuzovat na komplexnější obtíže). I zde čte na konci 1. ročníku poměrně značné procento žáků (konkrétně 84 %) s dobrým porozuměním, do poloviny 2. ročníku pak došlo k dalšímu mírnému navýšení. Rozdíl mezi oběma skupinami je především v tom, že v případě G skupiny je od začátku zaznamenán vyšší výskyt čtení s dobrým porozuměním a že čtení bez porozumění se v případě G metody prakticky nevyskytuje.

4.3. Závěr z první části práce

Podařilo se nám stanovit úroveň čtenářských dovedností pro skupinu žáků vyučovaných podle AS a skupinu žáků vyučovaných podle G metody ve třech časových obdobích – polovina a konec 1. ročníku a polovina 2. ročníku, a to pomocí dvou stěžejních charakteristik – rychlosti čtení a přesnosti/chybovosti. Následně jsme porovnali dosažené výsledky mezi polovinou a koncem 1. ročníku a koncem 1. a polovinou 2. ročníku, na základě kterých můžeme vyjádřit závěr, že rozdíly mezi oběma skupinami jsou v těchto charakteristikách statisticky významné (na hladině významnosti 1 %) pouze v polovině 1. ročníku. Na konci 1. ročníku jsme neprokázali statickou významnost tohoto rozdílu, došlo tedy k vyrovnání rozdílů, které jsme zaznamenávali v pololetí a žáci obou metodických skupin se tedy na konci 1. ročníku pohybovali na přibližně stejné úrovni čtenářství. V polovině 2. ročníku se rozdíl v těchto charakteristikách zvýšil, avšak zůstal i nadále statisticky nevýznamným (na zvolené 1% hladině významnosti).

Při mapování posunů či změn ve výsledcích na konci roku a v pololetí shodně u obou skupin došlo v charakteristice rychlosti čtení k dalšímu navýšení čtenářských dovedností, a to poměrně prudkému. Můžeme zde tedy mluvit o určitém „skoku“ v navýšení čtenářských dovedností v porovnání s 1. ročníkem. „Rychlejšími“ čtenáři jsou pak ve všech mapovaných

obdobích žáci vyučovaní G metodou (rozdíly jsou však statisticky významné pouze v polovině 1. ročníku). K větším pokrokům v rozvoji čtení pak v případě AS metody došlo během 1. ročníku, v G metodě v době od konce 1. do poloviny 2. ročníku.

V charakteristice chybovosti se v období do poloviny 2. ročníku výrazně zvýšil počet chyb. To je však pravděpodobně odpovědné výrazně větší délce textu. V předešlém období jsme v AS metodě sledovali pokles, v G metodě byl nárůst chybovosti kontinuální. Chybovost – vyjádřena procentuálně – pak v průběhu času klesá v AS metodě, v G metodě kopíruje trend pro prostý výskyt chyb. Celkově je však chybovost vždy nižší (avšak statisticky nevýznamně) u G skupiny. Žáci v AS metodě tedy dělají větší pokroky, zároveň však také více chybují.

Při mapování způsobu čtení v AS metodě sledujeme, že zatímco ještě na konci 1. ročníku nejvíce žáků slabikovalo, do poloviny 2. ročníku došlo k významnému pokroku ve vývoji čtenářství a v tomto období je již většina žáků schopna plynulého čtení slov. Dále pak došlo, oproti snížení na konci 1. ročníku, k opětovnému navýšení obtíží i na nižších úrovních čtení (hlásek, slabik). To svědčí o existenci obtíží znemožňujících postup na některou vyšší úroveň čtení. Také v G metodě je z dosažených výsledků zřejmý významný pokrok ve vývoji čtenářských dovedností vyznačující se „přechodem“ velké části žáků od hláskování ke čtení slov. Trend „slabikování“ v případě G metody, který se nám oproti předpokladům vyskytl již v dřívějších obdobích a který jsem podrobněji představila výše, nadále posílil a stal se stabilní charakteristikou doprovázející čtenářský výkon některých žáků v G metodě.

V případě změn v charakteru chyb jsme došli ke zjištění, že v případě obou metod se v polovině 2. ročníku již nevyskytují chyby na základě neznalosti písmen. Všechna písmena již tedy byla probrána, osvojena a v dostatečné míře zařizována. Z dalších zjištění můžeme usoudit, že v AS metodě jsou již v polovině 2. ročníku zvládnuty čtenářsky snazší části slov, určité obtíže se stále vyskytují ve čtenářsky obtížnějších částech. Tento vývoj v AS metodě probíhal ve shodě s předpokladem o postupném navyšování čtenářských dovedností v linii od obtíží ve všech částech slov k obtížím pouze ve čtenářsky obtížnějších částech. Charakter obtíží (nejčastější výskyt záměn) poté poukazuje na ve všech třech obdobích přetrvávající oslabení v diferenciálních funkcích. V G metodě byly obtíže zaznamenány s největší četností vždy až ve čtenářsky obtížnějších částech slov. Lokalizace chyb se tedy v G metodě vzhledem k průběhu času nemění. Charakter chyb však prodělává určité změny svědčící o proměnlivosti obtíží, a to od nejčastějších obtíží souvisejících s oslabením analyticko-syntetických funkcí, které čtenářský výkon doprovázejí v průběhu 1. ročníku, k nejčastějšímu výskytu obtíží

souvisejících s oslabením v oblasti diferenciálních funkcí. Přesto, že AS funkce nejsou v G metodě systematicky procvičovány, dochází zde k vyrovnání počátečních obtíží. Oblast konečného oslabení je tedy v období poloviny 2. ročníku shodná pro obě metody.

V případě AS metody v období polovina – konec 1. ročníku byly výsledky v dalších projevech ve čtení v souladu s předpoklady zdokonalování (snížení počtu těch, kteří mají obtíže se slabikováním shluků, ústup dvojího čtení, zvýšení schopnosti čtení s intonací). V dalším období pak přibýly obtíže se slabikováním shluků, zvýšil se i počet těch, kteří si při čtení „dopomáhají“ dvojím čtením. Pozitivní výsledek jsme dostali v případě čtení s intonací v AS metodě, kde stále více žáků je schopna takového způsobu čtení, negativní – tedy pokles této dovednosti – v případě G metody. Na vině je však pravděpodobně i nedokonalé zaznamenávání učiteli. Stabilní úroveň obtíží se slabikováním shluků v G metodě je odrazem výskytu určitého procenta žáků, kteří i přes výuku G metodou slabikují. Dalším „krokem vpřed“ je poté snížení výskytu dvojího čtení, a to i přes to, že žáci v G metodě mají na takový způsob čtení stále nárok.

Porozumění čtenému textu se i nadále zvyšuje, v polovině 2. ročníku je v AS metodě schopno číst s dobrým porozuměním více než 2/3 žáků a pouze přibližně 5 % čte zcela bez porozumění. V případě G metody se čtení bez porozumění prakticky nevyskytlo v žádném mapovaném období, s dobrým porozuměním čte v polovině 2. ročníku již více než 85 % žáků. Hlavní rozdíl mezi oběma skupinami tkví v tom, že v G metodě čte poměrně hodně žáků s dobrým porozuměním již od počátku a čtení bez porozumění se prakticky nevyskytuje, v případě AS metody se jedná spíše o postupné zdokonalování se či postupné navyšování počtu těch, kteří dosahují na dokonalejší formy čtenářství.

Zdá se tedy, že ve vývoji čtenářství v G metodě jsou postupy či pokroky častěji než v AS metodě „skokovité“, zatímco v AS metodě je vývoj spíše kontinuální, postupující po trajektorii postupného zdokonalování se tak, jak bychom podle teoretických pravidel mohli očekávat. A dále pak, že pro G metodu je typický velmi rychlý rozvoj čtenářských dovedností v prvních obdobích výuky (během 1. poloviny 1. ročníku), po kterém dochází k dalšímu pozvolnému zdokonalování se, zatímco v AS metodě probíhá vývoj opět spíše kontinuálně, poměrně rovnoměrně v průběhu všech časových období, avšak v závěru spěje ke stejnému cíli, úroveň čtenářských dovedností se tedy dostává na přibližně stejnou úroveň v obou metodách.

4.4. Shrnutí dosažených výsledků v individuálním vývoji žáků rizikových z hlediska výskytu SPU

4.4.1. Typologie rizikových žáků

Při vytváření typologie problémových žáků jsme vycházeli z dat získaných v polovině 1. ročníku, kde jsme na základě charakteristiky rychlosti čtení vymezili kvartil žáků, kteří podali nejslabší výkon. Tyto žáky jsme vzhledem k jejich nízkému čtenářskému výkonu označili jako žáky „problémové“ ve smyslu vyskytujících se obtíží při čtení. Dále jsme pak u této čtvrtiny žáků mapovali jejich další vývoj ve čtenářských dovednostech. Na základě tohoto pozorování poté vznikla typologie zahrnující tři skupiny. 1. skupinu tvořili žáci, u kterých obtíže odhalené v pololetí 1. ročníku přetrvávají i na jeho konci, 2. skupinou jsou pak ti, kteří se jako problémoví jeví pouze v pololetí a na konci roku již obtíže vyrovnali, do 3. skupiny řadíme ty žáky, kteří se jako problémoví jeví pouze na konci 1. ročníku, tedy ti, kteří do posledního kvartilu spadají pouze na konci roku. Při sledování dalšího vývoje během 2. ročníku (do jeho poloviny) došlo k rozšíření této typologie na další možné případy vývoje. V polovině 2. ročníku jsme tedy vymezili celkem 7 skupin, 7 možných situací vývoje obtíží u těchto žáků. V dalším mapování jsme se podrobněji zaměřili na konkrétní projevy a vývoj obtíží u 3 z hlediska možného výskytu SPU nejrizikovějších skupin, tedy u žáků, u kterých jsme aktuálně zaznamenali výskyt obtíží a u kterých lze sledovat určitou stálost v přítomnosti projevů obtíží (konkrétně z uvedené typologie na 1. skupinu, tzn. žáky, u kterých obtíže přetrvávají ve všech třech sledovaných obdobích a 5. skupinu, tzn. žáky u kterých se obtíže objevily až během 2. poloviny 1. ročníku, ale dále přetrvaly a také na 7. skupinu, tzn. žáky u kterých se obtíže manifestují až v posledním sledovaném období, avšak jsou aktuálně přítomny).

1. skupina žáků je v AS metodě zastoupena s 23,2% četností výskytu a je zároveň nejpočetnější rizikovou skupinou. V G metodě je 1. skupina zastoupena s četností 25,9%. 5. skupina čítá 13,4 % v AS a 7,4 % a G metodě, 7. skupina se 7,1% četností pro AS a 33,3% četností pro G metodu, 7. skupina je v G metodě nejpočetnější rizikovou skupinou. Můžeme tedy říci, že „rizikovost“ se v případě AS metody nejvíce pojí s přetrváváním obtíží, v G metodě spíše s pozdějším nástupem obtíží, přetrvávání obtíží je však přítomno jako rizikový faktor.

4.4.2. Vývoj čtenářských dovedností ve skupinách rizikových žáků

4.4.2.1. Vývoj čtenářské rychlosti u rizikových – kritérium podprůměrnosti

Kritériem pro posouzení čtenářské rychlosti je fakt, zda žáci zůstávají i v polovině 2. ročníku svou čtenářskou rychlostí pod průměrem celého testovaného výběru či nikoli. Dosažené výsledky ukazují, že v případě AS skupiny se ve skupině s přetrvávajícími obtížemi podprůměrná rychlost čtení vyskytla vždy, v dalších dvou skupinách (5. a 7.) poté ve všech obdobích ve více než 90 % případů, jedná se tedy spíše o přetrvávání obtíží. V G skupině jsou zaznamenané obtíže v polovině 2. ročníku častěji obtížemi „nově vzniklými“. Tento fakt pravděpodobně spoluurčuje i charakter obtíží.

4.4.2.2. Vývoj chybovosti u rizikových žáků

Kritériem pro nahlížení na chybovost u této skupiny žáků byl výskyt nadprůměrné chybovosti vzhledem k celé skupině (AS nebo G), který jsme z důvodu vyšší výpovědní hodnoty posuzovali v charakteristice chybovosti (procentuálního vyjádření), nikoli v charakteristice prostého počtu chyb. V případě chybovosti obě metodické skupiny (AS i G) sledují přibližně stejné trendy. V případě 1. skupiny se jedná o rostoucí tendenci výskytu nadprůměrné chybovosti. V případě 5. skupiny pak navýšení nadprůměrné chybovosti v období konce 1. ročníku a následný pokles v polovině 2. ročníku v AS metodě, v G metodě zůstává nadprůměrná chybovost konstantní. I 7. skupina pro obě metody sleduje stejný trend (i když s jinými čísly), a to počáteční výskyt nadprůměrné chybovosti v polovině 1. ročníku, pokles v období konce 1. ročníku a opětovný vzestup v polovině 2. ročníku. Lze tedy říci, že nadprůměrná chybovost se u všech třech skupin vyskytla již v některém dřívějším časovém období a není tedy v polovině 2. ročníku nově vzniklou obtíží. Dále pak, že vyjma 1. skupiny, kde se obtíže stále navyšují, se zvýšená chybovost manifestuje během prvního pololetí a vede nás k úvahám nad schopností adaptability žáků na zvýšené požadavky na čtení.

4.4.2.3. Vývoj charakteru obtíží ve čtení u rizikových na jednotlivých úrovních

Vývoj charakteru obtíží jsme i nadále sledovali na 5 úrovních (výbavnost písmen, hláskování, slabikování, čten slov, čtení víceslabičných slov) s ohledem na didaktické postupy AS a G metody. Na základě tohoto sledování jsme na konci 1. ročníku vytvořili poměrně obsáhlou typologii charakteru obtíží pro jednotlivé metody. Nadále nás z hlediska zvýšeného rizika výskytu SPU zajímala především úroveň přetrvávání obtíží, tedy na jaké úrovni čtení jsou aktuálně se vyskytující a tedy v případě 1. a 5. skupiny také přetrvávající obtíže (pozn.

aktuálně chápeme v období poloviny 2. ročníku), přičemž jsme se omezili na úroveň písmen/hlásek, slabik a slov, jakožto důležitých bodů ve vývoji čtení.

V případě AS metody jsme shodně pro všechny tři rizikové skupiny zaznamenali největší výskyt obtíží na úrovni slabik, a to v rozmezí přibližně 75-90 %. Dále nám data získaná v polovině 2. ročníku potvrdila vývojový trend, že v případě nástupu obtíží až v některém dalším časovém období se již nejedná o obtíže na nižších úrovních čtení, ale vždy již na některé vyšší úrovni (tzn. úroveň slabik či slov). Zdá se tedy, že pokud již byla zvládnuta základní technika čtení, není dalšími obtížemi narušena ve smyslu ztráty této dovednosti. V případě G metody jsou pak přetrvávající obtíže zaznamenány nejčastěji na úrovni slov, tedy také na některé vyšší úrovni čtení. Druhým významným zjištěním je však fakt, že slabikování, coby dovednost, která je v nesouladu s výukovým postupem G metody, se vyskytuje pouze v případě skupiny s přetrvávajícími obtížemi ve všech časových obdobích. Pokud k nástupu obtíží dojde až v některém dalším časovém období, jedná se již o obtíže odpovídající výukovému postupu. Je však otázkou, zda je ono slabikování projevem či příčinou obtíží.

4.4.2.4. Vývoj dalších projevů ve čtení u rizikových

V charakteristice obtížného slabikování shluků nacházíme poměrně velké rozdíly mezi AS a G skupinou, které však odpovídají didaktickým zásadám obou metod. Rozdíly mezi jednotlivými rizikovými skupinami nejsou příliš velké, výrazněji vyšší výskyt zaznamenáváme pouze u v případě AS metody u skupiny žáků s přetrvávajícími obtížemi, a to nad úrovní ½.

Výskyt dvojího čtení je stále přítomen u 26-35 % žáků v AS metodě, u 10 % žáků v G metodě. Je tedy charakteristikou doprovázející čtenářský výkon některých rizikových žáků, nezdá se však vzhledem k četnosti a charakteru výskytu být vůdčím projevem či příčinou obtíží.

Čtení s intonací nebo alespoň pokusy o intonaci se v případě G metody vyskytují pouze minimálně. V AS metodě se pak intonace odvíjí od doby nástupu obtíží, a to tak, že čím déle k nástupu obtíží dojde, tím častěji dojde i k rozvoji intonace, tedy k osvojení si dokonalejších forem čtení. Tato schopnost se pak spolu s nástupem obtíží již nevytrácí.

V případě čtení s porozuměním dostáváme odlišné výsledky pro AS a G skupinu. Zatímco v AS metodě čte s dobrým porozuměním v polovině 2. ročníku vždy určité procento rizikových žáků (v případě 7. skupiny dokonce více než ½ žáků), v G metodě je výskyt čtení s porozuměním poměrně nízký. Dále pak můžeme konstatovat, že stejně jako na konci

1. ročníku, se ani zde nepodařila prokázat souvislost mezi nízkou úrovní čtenářského výkonu (resp. nízkou rychlostí čtení) a schopností porozumět čtenému.

4.4.2.5. Vývoj charakteru chyb u rizikových

Ukázalo se, že v případě AS metody došlo během 2. poloviny 1. ročníku k vyrovnání chyb z důvodu neznalosti písmen a dále se již tento typ chyb u žádné z rizikových skupin nevyskytuje. Manifestující se obtíže se již tedy nevyskytují na úrovni vybavnosti písmen, ale na některé vyšší úrovni čtení. Zdá se tedy, že všechna písmena již tedy byla naučena, osvojena a zafixována. V G metodě byl zaznamenán nulový či minimální výskyt tohoto typu chyb ve všech časových obdobích. Chyby na základě neznalosti písmen se tedy v G metodě téměř nevyskytují ani v případě rizikových skupin žáků.

Jako nejobtížnější část slova se pro všechny rizikové skupiny v obou metodách jeví jeho konec, tedy čtenářsky náročnější část slova, jako nejsnazší pak začátky slov (s výjimkou 1. skupiny v G metodě, kde jsou přítomny taktéž obtíže uprostřed slova). Výsledky dosažené v polovině 2. ročníku i přes proměnlivou podobu v předešlých obdobích poukazují na posun ve směru zlepšení, tedy zvládnutí čtenářsky snazšího a přetrvávání obtíží v čtenářsky obtížnějším pro všechny rizikové skupiny v AS i G metodě. Přetrvávající obtíže tedy nebrání pokrokům ve čtení tohoto charakteru.

Na výskyt jednotlivých typů chyb jsme se zaměřili v souvislosti s oslabením dílčích funkcí a možnostmi rozvoje jednotlivých dílčích funkcí učební metodou. V AS skupině jsme poté došli na základě nejčastějšího a přetrvávajícího výskytu záměn ve všech rizikových skupinách k závěru, že přetrvávající a aktuálně se vyskytující obtíže souvisí právě s oslabením diferenciálních funkcí. V G metodě je poté situace rozmanitější, nicméně nejdůležitějším zjištěním je fakt, že vynechávání/přidávání písmen, které bylo nejčastějším typem chyb na konci 1. ročníku, je stále přítomnost s poměrně velkou četností, což svědčí o oslabení v oblasti analyticko-syntetických funkcí. Neschopnost dokonalé analýzy a syntézy při čtení je pak pravděpodobně příčinou možných obtíží v G metodě a toto oslabení je třeba brát na vědomí při pomoci žákům ohroženým zvýšeným rizikem rozvoje SPU. Za povšimnutí však stojí také souvislost s dovedností slabikování, kde shledáváme, že v případě G skupiny s nejdéle přetrvávajícími obtížemi se spolu se zvýšeným výskytem slabikování vyskytuje taktéž záměna, tedy chyba typická pro AS metodu, jako nejčastější.

4.5. Závěr z druhé části práce

4.5.1. Zastoupení žáků v jednotlivých kategoriích vývoje obtíží

Na základě možných způsobů vývoje obtíží jsme rozšířili typologii ze 3 na 7 možných typů. Dále jsme se však zaměřili na ty skupiny, které se z hlediska pravděpodobnosti výskytu SPU zdají být nejvíce rizikovými – žáky s přetrvávajícími obtížemi ve všech časových obdobích (s 23,5% výskytem v AS a 25,9% výskytem v G metodě), žáky, u kterých se obtíže vyskytly na konci 1. ročníku s dále přetrvávají (13,4% v AS a 7,4% v G metodě), resp. také žáky, u kterých se obtíže manifestují až v průběhu 2. ročníku a jsou tedy aktuálně přítomny. Další podrobné zmapování vývoje jednotlivých charakteristik čtení u těchto rizikových skupin nám snad může posloužit jako prediktor možných obtíží ve smyslu SPU v konkrétní výukové metodě

4.5.2. Závěr pro 1. skupinu (žáky s nejdéle přetrvávajícími obtížemi)

Z hodnocení rychlosti čtení můžeme tvrdit, že žáci, u kterých přetrvávají obtíže ve čtení ve všech časových obdobích, podávají v AS i G metodě stále podprůměrný výkon. Současně pak tato skupina žáků vykazuje taktéž v případě obou metodických skupin tendenci k nárůstu nadprůměrné chybovosti. Dále se pak u této skupiny v AS metodě nejčastěji jedná o přetrvávající obtíže na úrovni slabik, v G metodě – přesto, že se jedná o skupinu s nejdéle přetrvávajícími obtížemi – až na úrovni slov (nikoli již tedy na úrovni hlásek). V případě této skupiny byl také zaznamenán výskyt slabikování, coby dovednosti, která je spojována s didaktickou AS metody a která se nám v některých případech v G metodě opakovaně objevuje. V případě AS metody jsme u této skupiny zaznamenali poměrně velký výskyt obtíží ve slabikování shluků, a to větší, než $\frac{1}{2}$. Výsledky pro G metodu v podstatě odpovídají didaktickým zásadám G metody a malý výskyt této charakteristiky posuzujeme spíše v obecnější rovině, tedy jako obtíže se čtením shluků, celkově se však vyskytuje s minimální četností. Dvojí čtení se pak, stejně jako v případě dalších rizikových skupin, stává charakteristikou doprovázející čtenářský výkon rizikových žáků AS i G skupiny i v polovině 2. ročníku, nezdá se však být vůdčí. V G metodě je pak zaznamenán nižší výskyt, než v případě AS metody. Četnost výskytu čtení s intonací není u této skupiny příliš velký, zdá se tedy, že obtíže, které byly přítomny již od počátku učení se čtení, brání dalšímu rozvoji kvality čtení. Naopak přímá souvislost mezi schopností porozumět čtenému textu a úrovni čtení, které žáci dosáhli, se nám nepodařila prokázat. Chyby na základě neznalosti písmen se

již v polovině 2. ročníku nevyskytují v žádné rizikové skupině v AS ani G metodě a byly již tedy vyrovnány. Nejobtížnější částí slova je pak jeho konec, tedy čtenářsky obtížnější část slova, což značí určitý pokrok ve vývoji čtenářství. V AS i G metodě je poté v této skupině zaznamenán výskyt určitých obtíží ve všech částech slova. Vyskytující se obtíže však nejsou tak velké, aby bránily v postupu na „vyšší“ úroveň čtení a zvládnutí čtenářsky snazšího. Z hlediska typu chyb svědčí výsledky pro tuto rizikovou skupinu na oslabení v diferenciálních, ale i analyticko-syntetických funkcích, a to pro obě výukové metody.

4.5.3. Závěr pro 5. skupinu (žáky, u kterých se obtíže manifestují až na konci 1. ročníku)

Z šetření vyplynulo, že v případě této skupiny v AS metodě nebyla podprůměrná rychlost čtení přítomna od počátku, vždy se však vyskytovala alespoň přibližně v 90 % případů. V G metodě pak byla přítomna vždy. Nadprůměrná chybovost je v případě G metody v polovině 2. ročníku přítomna - stejně jako v předchozích obdobích - v 50 % případů, v AS metodě se také pohybuje kolem 50 %, sledujeme zde však trend prvotního navýšení a poté poklesu. Chybovost tedy nemá přímou souvislost s rychlostí čtení. Z výsledků získaných při mapování úrovně přetrvávání obtíží můžeme konstatovat, že „čím déle“ dojde k nástupu obtíží, „tím na vyšší“ úrovni čtení. V případě obtíží ve slabikování shluků stojí za povšimnutí výrazný rozdíl mezi AS a G skupinou, který však odpovídá didaktickým zásadám obou metod (určitý výskyt u G metody opět hodnotíme jako uchopení charakteristiky v obecnější rovině obtíží se čtením shluků). Dvojí čtení pak hodnotíme stejně jako v případě předešlé skupiny. Vyšší výskyt čtení s intonací u této skupiny, u které obtíže nastoupily (nebo alespoň byly zaznamenány) až na konci 1. ročníku, značí, že se zde pravděpodobně otevřel větší prostor pro možnost rozvoje této kvality čtení, která již i přes nastupující obtíže zůstala zachována. Souvislost mezi schopností porozumět čtenému textu a čtenářským výkonem se nám nepodařilo prokázat v žádné skupině (resp. ani v celkovém posouzení). I zde můžeme konstatovat vyrovnání obtíží na základě neznalosti písmen a pokrok ve smyslu obtíží pouze na konci slov, tedy ve čtenářsky obtížnějším. Dále v AS metodě u této skupiny shledáváme nejvýznamnější oslabení v diferenciálních funkcích, v G metodě dosažený výsledek ukazuje na rovnoměrné oslabení všech souvisejících dílčích funkcí, tedy, že vyskytující se obtíže nejsou odpovědný jedné oslabené oblasti, nýbrž jsou příčiny obtíží různé.

4.5.4. Závěr pro 7. skupinu (žáky, u kterých se obtíže manifestují až v polovině 2. ročníku)

V případě výskytu podprůměrné rychlosti čtení nacházíme, že zatímco v AS metodě byl nadprůměrný výskyt chybovosti přítomen již v předešlých obdobích v přibližně 90 % případů, v případě G metody se častěji jedná o obtíže „nově vzniklé“, tzn. dříve se nevyskytující. Ani nadprůměrná chybovost se nevyskytovala od počátku, nýbrž sleduje pro obě metodické skupiny stejný trend – počáteční výskyt, pokles a opětovný vzestup. U této skupiny rizikových žáků se tedy častěji, než v předešlých skupinách, jedná o nově vzniklé obtíže. I zde se nám poté potvrzuje, že čím déle obtíže nastoupily, tím na vyšší úrovni čtení, a to opět v obou metodických skupinách. Dále pak také, že čím déle k nástupu obtíží dochází, tím více odpovídají výukovému postupu. V oblasti přítomnosti dvojího čtení, obtíží se slabikováním shluků, čtení s intonací, dovednosti čtení s porozuměním a chyb na základě neznalosti písmen docházíme ke stejným zjištěním jako v předešlém. V oblasti lokalizace chyb opět neshledáváme fixaci obtíží na určitou část či úroveň čtení a potvrzujeme, že výskyt obtíží zde nebrání v postupování „vpřed“, tedy zvládnutí čtenářsky snazšího a obtížím pouze v náročnějším. Pro AS skupinu pak i nadále shledáváme jako nejvýznamnější oslabení diferenciálních funkcí, v případě G metody pak v případě této skupiny oslabení v analyticko-diferenciálních funkcích. Mohli bychom tedy říci, že i zde platí, že čím déle k nástupu obtíží dochází, tím „typičtější“ pro danou metodu jsou.

4.6. Zhodnocení hypotéz

Po vyhodnocení dosažených výsledků můžeme konstatovat následující o platnosti a neplatnosti jednotlivých hypotéz:

1. hypotéza, že ani v polovině 2. ročníku nebudou na hladině významnosti 1 % existovat statisticky významné rozdíly v charakteristice rychlosti čtení mezi žáky vyučovanými AS metodou a žáky vyučovanými G metodou, se potvrdila jako pravdivá.
2. hypotéza, že ani v polovině 2. ročníku nebudou na hladině významnosti 1 % existovat statisticky významné rozdíly v charakteristice chybovosti mezi žáky vyučovanými AS metodou a žáky vyučovanými G metodou, se potvrdila jako pravdivá.
3. hypotéza, že čtenářské dovednosti žáků se budou i nadále zvyšovat, tedy že v polovině 2. ročníku budou žáci dosahovat lepších výsledků ve čtení než v předchozích obdobích v charakteristikách:

a) rychlosti čtení – se potvrdila jako pravdivá v případě AS i G metody. Rychlost čtení se nadále zvyšuje.

b) chybovosti – se nepotvrdila jako pravdivá v případě prostého výskytu počtu chyb – zde došlo k navýšení prostého počtu chyb. V případě procentuálního vyjádření se hypotéza potvrdila jako pravdivá – v obou metodách došlo v polovině 2. ročníku ke snížení chybovosti.

c) způsobu čtení – se potvrdila jako pravdivá. Došlo k poklesu počtu žáků v kategoriích značící „nižší“ čtenářské dovednosti a vzestupu v kategoriích značících „vyšší“ čtenářské dovednosti.

d) charakteru chyb, jejich lokalizace, typu:

d1. se potvrdila jako pravdivá, došlo ke snížení počtu žáků, kteří chybují na základě neznalosti písmen, v polovině 2. ročníku je výskyt nulový.

d2. se potvrdila jako pravdivá pouze v případě G metody. U žáků vyučovaných podle AS metody došlo na konci roku k nárůstu počtu žáků, kteří mají problémy se čtením začátků slov.

d3. se nepotvrdila jako pravdivá. V AS metodě nedošlo k dalšímu snížení počtu žáků, u kterých se vyskytuje typ chyb záměna a vynechávání/přidávání

e) dalších projevů ve čtení:

e1. se potvrdila jako pravdivá pouze v případě AS metody. V G metodě jsme zaznamenali pokles výskytu čtení s intonací v polovině 2. ročníku.

e2. se potvrdila jako pravdivá pouze v případě G metody. V AS metodě došlo k mírnému navýšení počtu žáků, u kterých se v polovině 2. ročníku objevuje „dvojitý čtení“.

e3. se potvrdila jako nepravdivá. V obou metodách došlo v polovině 2. ročníku z navýšení počtu žáků, kteří mají obtíže se slabikováním shluků.

f) se potvrdila jako pravdivá. V obou metodách došlo k navýšení počtu žáků, kteří jsou schopni číst s „dobrým“ porozuměním a poklesu počtu žáků, kteří jsou schopni číst pouze se „slabým“ porozuměním

4.7. Diskuse

Podrobné analyzování Zkoušky čtení v polovině 1. ročníku, na jeho konci a v polovině 2. ročníku nám umožnilo stanovit úroveň čtenářských dovedností žáků vyučovaných AS a G metodou pro tato tři časová období, stejně tak jako zmapovat vývoj dovednosti čtení

v průběhu času a popsat obtíže, které se mohou ve čtení v jednotlivých metodách a daných časových obdobích vyskytovat. Dále pak i podrobněji popsat, jak konkrétně se u žáků, u kterých se vyskytují obtíže ve čtení takového charakteru, že podstatně snižují výkon žáka a řadí jej do skupiny rizikových z hlediska výskytu SPU, tyto obtíže projevují.

Při stanovování úrovně čtenářských dovedností nás nejvíce zajímaly 2 hlavní charakteristiky – rychlost čtení a chybovost žáků. V těchto charakteristikách jsme poté obě metody výuky (AS a G) porovnávali z hlediska odlišností vývoje čtenářských dovedností, nikoli z hlediska posouzení vhodnosti či efektivnosti jedné a druhé výukové metody, jak tomu v některých výzkumech bývá. To poté odlišuje tuto práci. Většina dříve provedených výzkumů se také zaměřuje pouze na vývoj prvopočátečního čtení a psaní (tzn. v 1. ročníku) a nesleduje další vývoj. Stejně tak nahlíží na problematiku pouze z hlediska „zdravé“ populace. Výzkumy týkající se vývoje čtenářských dovedností u žáků s dyslexií (např. Matějček 1997) pak nahlízejí na tematiku pouze z hlediska jedné metody, a to AS, nikoli již z hlediska G metody. Vývoj čtenářství u žáků rizikových z hlediska SPU, tedy jakýsi „mezistupeň“ mezi běžnou a dyslektickou populací, v dřívějších pracích není podrobně rozpracován. Rizikové faktory ve formě konkrétních projevů ve čtení a jejich vývoje a podob v AS a G metodě tedy dosud nebyl u těchto žáků zmapován.

Například R. Procházková (2002) se ve své diplomové práci týkající se problematiky výběru výukové metody prvopočátečního čtení, mimo jiné zaměřuje i na zjištění efektivnosti výuky při použití AS a G metody, přičemž předpokládá, že výuka čtení v 1. ročníku G metodou je didakticky efektivnější, než AS metodou. Ke zjištění rychlosti čtení u žáků 1. ročníku v polovině roku a na jeho konci použila diagnostickou zkoušku PhDr. Z. Žlaba s Matějčkův text „Zajíček“, při hodnocení vycházela, stejně jako v našem případě, z průměru za 1 minutu. Z výsledků 28 slov/min. pro AS a 29,3 slov/min. pro G metodu v pololetí vyhodnotila jako metodicky produktivnější metodu v 1. pololetí AS, jelikož rozdíl mezi oběma skupinami je pouze 4,6%. Nám však výsledky diagnostické prověrky realizované v rámci výzkumu ukázaly zcela jiná čísla i závěry. Z dosažených průměrných 13,4 slov/min. pro AS a 18 slov/min. pro G metodu v polovině 1. ročníku jsme mohli usoudit na rychlejší a statisticky významný rozvoj čtenářských dovedností v případě G metody. Na konci roku poté Procházková dostává výsledky 22,1 slov/min. pro AS metodu, 31,3 slov/min. pro G metodu a uzavírá tvrzením, že „z hlediska celkového školního roku bychom mohli říci, že genetická metoda je efektivnější.“ (Procházková, s. 68) Dodává však, že žáci vyučovaní G metodou měli lepší „vstupní podmínky“ (tzn. větší znalost písmen ještě před nástupem do

školy), větší efektivnost G metody poté dává do souvislosti s lepšími motivačními vlastnostmi G metody. Podnětné by však mělo být i zjištění, že na konci roku došlo v případě AS metody k poklesu čtenářské rychlosti, v případě G metody pak k nárůstu o pouhá 2 slova/min. Rozdíly mezi pololetím a konce roku však v práci nejsou dále rozvedeny. V námi analyzované diagnostické prověrce jsme na konci 1. ročníku dostali výsledky: 24,8 slov/min. pro AS a 26,7 slov/min. pro G metodu, tedy rozdíly, které nejsou statisticky významné. Na konci roku tedy naopak můžeme konstatovat, že došlo téměř k vyrovnání rozdílů mezi oběma skupinami. Nemůžeme tvrdit, že by se čtenářské dovednosti rozvíjely v jedné či druhé metodě s naprosto odlišnými výsledky, nebo dokonce, že by jedna či druhá metoda výuky byla efektivnější. Můžeme pouze konstatovat odlišnosti ve vývoji čtenářských dovedností, pro které platí, že se čtenářské dovednosti rozvíjejí rychleji v případě G metody, na konci roku však žáci z obou skupin dospějí na přibližně stejnou čtenářskou úroveň a nové statisticky významné rozdíly mezi oběma skupinami se znovu neobjeví (alespoň ne v období do poloviny 2. ročníku). Tyto obrovské odlišnosti v závěru obou porovnaných výzkumů jsou pak pravděpodobně způsobeny velikostí vzorku, který v případě Procházkové činil pouze 4 třídy (2 AS a 2 G metoda), zatímco námi analyzovaná data jsou sebrána z 22 tříd (16 AS a 6 G metoda).

Ke stejným závěrům jako Procházková dochází i práce M. Joujové. Zde bylo výzkumné šetření realizováno pouze na vzorku 2 tříd, testovány byly i „vstupní podmínky“, tedy znalost písmen před zahájením školní docházky, které poukazují na lepší „vstupní podmínky“ v případě G skupiny. Toto testování vstupních podmínek v případě námi analyzovaného výzkumného šetření chybí. Může však být příčinou rychlejšího rozvoje čtenářských dovedností v 1. polovině 1. ročníku u žáků vyučovaných G metodou. Pokud žáci učící se podle G metody znají více písmen ještě před nástupem do školy a zároveň žáci vyučovaní podle AS metody v polovině roku dosud nebyli při výuce seznámeni se všemi písmeny, rozdíly ve výkonu v diagnostické prověrce v polovině roku mohou být značně velké, a to nejen díky výukové metodě, ale právě i díky odlišným vstupním podmínkám. Otázkou však zůstává, proč u skupiny žáků, kteří se budou učit G metodou, je znalost písmen ještě před zahájením školní docházky větší. Poté bychom mohli „úspěchy“ v polovině roku přičíst právě tomuto „zvýhodnění“, které však nesouvisí s výukovou metodou, a tedy nemůžeme tvrdit, že by jedna z uvedených metod vedla k rychlejšímu rozvoji čtenářství během první poloviny roku. Joujová pak z výsledků 16 slov pro G metodu, 2 slova pro AS metodu v pololetí a 29 slov pro G, 17 slov pro AS metodu na konci roku, vyvozuje následující závěr: „Výsledky

zjištění dovednosti čtení neznámého textu ukazují, že žáci experimentální skupiny dosáhli výrazně lepších výsledků oproti kontrolní skupině.“ (Joujová, s. 97) Ve své práci dále hodnotí míru pokroku mezi pololetím a koncem roku v obou skupinách, kde se AS skupina zlepšila více (o 8 %), než G skupina. Tento poznatek je ve shodě s naším zjištěním, i v námi analyzovaných datech se u AS skupiny ukazuje větší míra pokroku než u G metody, tedy žáci vyučovaní G metodou udělali „větší“ pokrok ve vývoji čtenářských dovedností. To je však částečně dáno i nižší „počáteční“ úrovní, tedy nižšími výsledky v polovině roku. Joujová dokonce upozorňuje na fakt, že tento stav je zapříčiněn velmi nízkou úrovní čtení v průběhu šetření, kdy 11 žáků (myšleno v AS metodě) získalo nulu.

Ze stejného předpokladu vychází ve své diplomové práci i J Grézlová (2004). „Předpokládám, že ve třídách s G metodou bude výsledek zkoušek čtení (rychlosti a porozumění) lepší než u žáků, kteří jsou vyučováni AS metodou.“ (Grézlová, s. 46) Pro zjištění úrovně čtenářských dovedností použila v polovině roku metodu čtení dvouslabičných slov po dobu jedné minuty, na konci roku žáci četly ucelený text po dobu jedné minuty. Hodnocení tedy vychází k 1. minuty čtení, nikoli z průměru za 1 minutu čtení realizovaného po delší časový úsek. I zde byl výzkum proveden pouze na omezeném vzorku 4 tříd (2 AS a 2 G metoda). Stanovená hypotéza se však v tomto šetření nepotvrdila. „V první části mé hypotézy jsem předpokládala, že výsledek ve zkoušce čtení (na rychlosti) bude ve třídách s G metodou lepší oproti žákům, kteří se učili AS metodou. Domnívám se, že výsledky výzkumného šetření tuto část hypotézy nepotvrdily. I když byl u experimentální skupiny počet přečtených slov v průměru na jednoho žáka větší, počet „podprůměrných“ čtenářů byl v experimentální skupině vyšší než ve skupině kontrolní.“ (Grézlová, 2004)

Naopak ke stejným výsledkům jako v případě našich dat dochází M. Tošková (2002) při ověřování efektivnosti AS a G metody v práci zabývající se využitím genetické metody ve výuce prvopočátečního čtení. Výzkumný vzorek je i zde malý, pouze 2 třídy. Žák čte neznámý text po dobu 1. minuty, hodnotí se zde tedy 1. minuta čtení. I zde bylo provedeno vstupní šetření týkající se znalosti písmen před zahájením školní výuky, které svědčí pro lepší „vstupní podmínky“ v případě žáků, kteří se budou učit číst G metodou. Výsledky, kterých ve zkoušce dosáhla, jsou: 6 slov/min. pro G metodu, 3 slova/min. pro AS metodu v polovině roku a shodně 21 slov/min. pro obě metody na konci roku. Hodnoty, kterých bylo v tomto případě dosaženo v polovině roku, jsou ve srovnání s „našimi“ daty, poměrně nízké, na konci roku již rozdíly nejsou tak markantní. Její výzkumné šetření však dochází ke stejným výsledkům, jako jsou naše výsledky na konci 1. ročníku, tedy že v polovině roku existují

poměrně velké rozdíly v úrovni čtenářských dovedností mezi oběma skupinami svědčící pro rychlejší rozvoj čtenářských dovedností v případě G metody, na konci ročníku však dojde k vyrovnání těchto rozdílů a žáci dosahují přibližně stejné čtenářské úrovně. V závěru však upřednostňuje G metodu, a to zejména z toho důvodu, že „žáci učící se G metodou si daleko dříve osvojují písmena tiskací abecedy.“ (Tošková, s. 67) To, jak uvádí dále, „znamená, že mnohem dříve čtou souvislé texty. Od samého počátku jsou vedeni ke čtení s porozuměním.“ (Tošková, s. 67)

Hypotézy výzkumů vycházející z tvrzení autorky učebnice Učíme se číst J. Wágnerové, podle které výuka pomocí G metody vede oproti výuce AS metodou k daleko intenzivnějšímu a efektivnějšímu rozvoji čtenářství, a o i díky možnosti čtení s porozuměním již od samého počátku výuky, vedou k ověřování stupně porozumění u obou skupin žáků. Ke stejným závěrům jako Tošková dochází z výše uvedených výzkumných šetření pouze práce M. Joujové, která uvádí výsledky 92 % dětí v případě G metody a pouze 58 % dětí v případě AS metody čte s dobrým porozuměním. V závěru tedy konstatuje pravdivost stanovené hypotézy a rychlejší zvládnutí čtení souvislého textu s porozuměním v případě G metody. Výzkumná šetření Grézlové a Procházkové však k tomuto závěru nedocházejí. Grézlová v této souvislosti uvádí: „Další část mé hypotézy týkající se porozumění čtení se také nepotvrdila. Děti z kontrolní skupiny vyřešily úkoly mnohem lépe, než žáci z experimentální skupiny. Z tohoto provedeného výzkumu lze konstatovat, že skupina kontrolní je v otázce porozumění textu na lepší úrovni, než experimentální skupina.“ (Grézlová, s. 114) V šetření Procházkové se obě skupiny v polovině roku liší v charakteristice porozumění pouze o 1 % ve prospěch experimentální skupiny, na konci roku je kontrolní (AS) skupina v porozumění dokonce o 0,5 % lepší, než skupina experimentální (G). V námi analyzované zkoušce jsme ve své podstatě došli ke stejnému závěru. S dobrým porozuměním v našem případě čte na konci 1. ročníku 84 % žáků vyučovaných podle G metody a 74,8 % žáků vyučovaných podle AS metody. Přesto, že se uvedená čísla liší o přibližně 10 %, v obou případech se jedná o poměrně vysokou míru výskytu porozumění. Při porovnání výsledků v polovině 1. ročníku můžeme dále konstatovat to, že žáci vyučovaní podle G metody byli schopni číst s porozuměním „dříve“, než žáci vyučovaní podle AS metody. Vliv na celkový rozvoj čtenářských dovedností (v návaznosti: lepší porozumění – větší motivace – lepší rozvoj čtenářských dovedností) se však nepotvrdil, jelikož žáci na konci 1. ročníku dosahují přibližně stejné čtenářské rychlosti, tedy i ČQ.

Ve vztahu k nejčastějším typům chyb (záměny, vynechávání/přidávání) stojí za povšimnutí i výzkumná šetření, ve kterých byla testována sluchová a zrková analýza a syntéza, popřípadě též zrková a sluchová identifikace, diferenciacie, paměť. Data však nejsou plně srovnatelná, jelikož v našem případě uvažujeme analyticko-syntetické funkce pouze jako celek. V naší analýze jsme usuzovali na možný lepší rozvoj AS a diferenciálních funkcí v případě AS metody, to však pouze na základě typů chyb. Při testování zrkové diferenciacie ve výzkumném šetření M. Toškové však žáci vyučovaní podle AS metody dosahují na konci 1. ročníku horších výsledků než žáci vyučovaní podle G metody (chyby v případě AS metody 30 %, v případě G metody 8 %). Při testování zrkové analýzy a syntézy pak horších výsledků dosahují žáci vyučovaní podle AS metody pouze v polovině roku, na jeho konci roku jsou rozdíly mezi oběma skupinami pouze 2%. Ke stejným závěrům dochází i práce J. Grézlové, kde v testu sluchové analýzy i sluchové syntézy dělají žáci vyučovaní podle AS metody mnohem více chyb, než žáci vyučovaní podle G metody. Výzkumné šetření M. Joujové udává též opačné výsledky. Ve výsledcích testování sluchové analýzy a syntézy dosáhli na konci roku žáci vyučovaní podle G metody lepších výsledků, než žáci vyučovaní podle AS metody. Zrková analýza a syntéza byla testována společně se zrkovou identifikací, diferenciací a pamětí, zde byl rozdíl mezi skupinami pouze 2% ve prospěch G skupiny. Tento náš závěr tedy nemůžeme brát jako závazný, jelikož nestaví na přímém testování daných oblastí rozvoje žáků, ale pouze na teoretickém předpokladu spojitosti mezi oblastmi přirozeně se rozvíjející danou výukovou metodou a typem chyb poukazující na možné oslabení v určité oblasti rozvoje žáka. Tuto spojitost tedy budeme i nadále chápat jako možnost, nikoli jako fakt.

Rozdílné výsledky v nálezech jsou velkou mírou ovlivněny velikostí testovaného vzorku. V případě rychlosti čtení pak hraje roli také to, zda se pro stanovení čtenářské rychlosti vycházelo z 1. minuty čtení či z průměru za určitý časový úsek. Dále bychom pak měli přihlédnout k tomu, po jak dlouhou dobu testování dětí probíhalo, tedy do jaké míry může být výkon jedince ovlivněn únavou a s ní souvisejícím poklesem schopností soustředění se na úkol.

Zajímavým momentem, který se během šetření ukázal a který bychom neměli nechat bez povšimnutí, je výskyt dovednosti slabikování u žáků, kteří jsou vyučováni G metodou, tedy metodou, ve které není dovednost slabikování cíleně rozvíjena a ve své podstatě odporuje technice čtení G metodou. Tento samovolný „přechod“ žáků z jedné výukové metody na druhou byl zaznamenán jak u běžné populace, tak i u žáků s vyšším rizikem výskytu SPU. Důvody můžeme hledat jak v samotných předpokladech žáka, tak v rodinném prostředí.

Zejména fakt, že převážná část rozvoje čtenářství probíhá právě v rodině, může hrát svou roli, jelikož rodiče těchto dětí byly téměř bez výjimky vyučovány AS metodou. Při domácím nácviku a dopomoci dítěti s osvojením si čtení pak ze své přirozenosti „nabízejí“ dítěti tu čtenářskou strategii, kterou se sami naučili číst. Dále je pak však ve hře i nápodoba mezi sourozenci v situaci, kdy je každé dítě v rodině vyučováno jinou metodou. Zejména mladší děti mají tendenci „odkoukat“ techniku čtení od starších sourozenců a často jsou do počátků techniky čtení zasvěceni ještě před vstupem do ZŠ. Na druhé straně jsou zde i předpoklady na straně dítěte ve smyslu nastavení na vnímání nejmenší přirozené „částice čtení“.

Čtení žáků s diagnostikovanou dyslektickou poruchou, tedy nikoli běžné populace, se věnuje výzkumná práce Z. Matějčka (1996/1997). Avšak pouze čtení v AS metodě, což je pochopitelné vzhledem k faktu, že v této době byla AS metoda převažující a běžně užívanou výukovou metodou. Výzkumný vzorek zde tvořilo 143 dětí, které na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně navštěvovaly specializované „dyslektické“ třídy v pražských školách, v časovém období duben-květen 1997. Při šetření byly použity standardní testy čtení (Zajíček, O krtkovi, Latyš), stejně jako většina prací vychází při hodnocení čtenářské rychlosti z výkonu v 1. minutě čtení. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že děti s dyslexií „čtou pomaleji, méně vyspělým způsobem a dělají více chyb“ (Matějček, a.10), tedy podávají celkově horší výkon ve srovnání s normami pro běžnou populaci. Dále se ukázalo, že čím starší dítě je, tím rychleji, vyspěleji a s menším počtem chyb (tj. procento chybně přečtených slov se snižuje) čte, a to jak pro běžnou populaci, tak pro děti s dyslexií. Neukázalo se však, že čím více slov žáci s dyslexií přečtou, tím více chyb udělají, jak bychom to očekávali pro běžnou populaci. U dyslektiků se neukázal žádný významný vztah mezi prostým počtem chybně přečtených slov a délkou textu. Námi provedený výzkum se zaměřoval zejména na přetrvávání obtíží u žáků rizikových z hlediska vzniku SPU (nikoli žáků s dyslexií) a na problematiku jsme nahlíželi z hlediska přítomnosti či nepřítomnosti podprůměrné rychlosti čtení a nadprůměrné chybovosti. Výsledky tedy nejsou přímo porovnatelné. Můžeme však konstatovat, že ani v našem šetření se u žáků s rizikem dyslexie neprokázal významný vztah mezi prostým počtem chyb a délkou textu, kterou žáci čtou, a to ani v AS ani v G metodě.

Z dosažených výsledků je zřejmé, že dynamika vývoje se liší nejen o obou metod, ale také u jednotlivých žáků. Dále pak také, že vývoj čtenářských dovedností v polovině 2. ročníku ještě není ukončen. To otevírá otázku vhodnosti přidělování diagnózy SPU v tomto období. Obtíže, které se v tomto období manifestují, je třeba posuzovat spíše z hlediska rizikovosti,

z hlediska rozsvícení světla „varovného majáčku“ pro možný rozvoj SPU. Rozhodnutí o diagnóze by tedy – jak se nám opakovaně ukazuje - nemělo padnout dříve, než na konci 2. ročníku. Třetí ročník se pak zdá být ideálním obdobím pro zopakování diagnostických prověrek. Zde by již bylo možné zaměřit svou pozornost na ty žáky, u kterých byla skutečně (a korektně) přidělena diagnóza SPU a díky existujícím záznamům o jejich dosavadním výkonu a obtížích analyzovat předchozí vývoj. To by pak bylo dalším „schůdkem“ v poznání rizikových momentů SPU platných pro jednotlivé metody čtení, které by poskytly ještě spolehlivější ukazatele, díky kterým by bylo možné rozpoznat počínající poruchu a zahájit včasnou intervenci.

5. Závěr

5.1. Zhodnocení míry úspěšnosti v naplnění cílů a závěr ze získaných poznatků

Podrobnými analýzami zkoušky čtení se nám podařilo získat poměrně dobrý přehled o vývoji čtenářských dovedností v období od poloviny 1. ročníku do poloviny 2. ročníku, přehled o odlišnostech a shodách v jednotlivých charakteristikách čtenářského výkonu a vývoji dovednosti čtení při použití AS nebo G metody čtení. Dále pak i přehled o možných projevech obtíží v rámci obou metod i o konkrétních projevech obtíží u těch žáků, kteří mají největší a často přetrvávající obtíže a jsou tedy rizikovými z hlediska výskytu specifických poruch učení. Vzhledem k možnosti opakovaného zadání diagnostické prověrky (poprvé v 1. polovině 1. ročníku, podruhé na konci 1. ročníku, potřetí v polovině 2. ročníku), jsme měli možnost zachytit jednotlivé charakteristiky čtení v jejich vývoji. Neomezili jsme se pouze na charakteristiku rychlosti čtení, jakožto stěžejní a výchozí charakteristiky při stanovování čtenářského kvocientu, ale mapovali jsme i vývoj dalších charakteristik čtení - chybovosti, způsobu čtení, charakteru chyb, jejich lokalizace ve slově, jejich typu, přítomnosti dalších projevů ve čtení jako je „dvojí čtení“, čtení s intonací, obtížné slabikování shluků, míra porozumění. Přesto, že počet žáků se v jednotlivých obdobích měnil, měli jsme stále k dispozici poměrně velký vzorek dětí z různých základních škol. Díky tomu můžeme nyní vyslovit několik zákonitostí, u kterých lze předpokládat širší platnost. Přesto, že se v práci objevuje srovnání výsledků a projevů čtení v AS a G metodě, cílem práce není porovnání efektivnosti výuky jednou či druhou metodou, nýbrž podrobný popis vývoje čtenářských dovedností a obtíží ve čtení v jednotlivých charakteristikách, které jsou platné v daných metodách. Domnívám se, že tato problematika není na poli pedagogicko-psychologického poradenství stále příliš rozpracována., a tudíž by i tato práce mohla být přínosem nejen pro poradenské pracovníky, ale i pro učitele, jakožto prvotní „diagnostiky a pomocníky“ žáků, u kterých se objevují obtíže ve čtení, stejně jako pro všechny další účastníky výchovně-vzdělávacího procesu dětí.

Konkrétně jsme stanovili čtenářskou úroveň pro obě metody ve třech časových obdobích – polovina 1. ročníku, konec 1. ročníku, polovina 2. ročníku – a jednotlivé výsledky jsme mezi sebou porovnali. Tak jsme získali přehled nejen o samotné úrovni čtenářství v jednotlivých obdobích a metodách, ale i náhled na vývoj čtenářství ve vztahu k dané metodě výuky. Nejpodstatnějším zjištěním v této oblasti je, že zatímco v polovině 1. ročníku u žáků existují poměrně velké a statisticky významné rozdíly ve vývoji čtenářských dovedností, na konci

1. ročníku dochází k vyrovnaní těchto rozdílů a žáci, bez ohledu na výukovou metodu, dospějí na přibližně stejnou úroveň čtenářství. V dalším vývoji čtenářských dovedností v průběhu 2. ročníku (resp. do jeho poloviny) se již statisticky významné rozdíly ve vývoji čtenářství mezi oběma skupinami znovu neobjevily. Můžeme zde tedy konstatovat, že v případě G metody, je rozvoj čtenářství v průběhu 1. poloviny 1. ročníku rychlejší, a to hlavně z toho důvodu, že si žáci dříve osvojují písmena. Vliv na další vývoj čtenářství či na nižší výskyt obtíží se však neprokázal.

Dále jsme předpokládali, že vývoj čtenářství bude vzhledem k času stále směřovat v obou metodách směrem ke zlepšování výkonu, což se projeví ve všech charakteristikách. Tento předpoklad se nám však nepotvrdil ani na konci 1. ročníku, ani v polovině 2. ročníku. Došlo sice vždy k navýšení čtenářské rychlosti, v dalších charakteristikách však vývoj nesměřoval pouze směrem ke zdokonalení a také se i nadále lišil mezi oběma skupinami. Zde bylo významné zejména zjištění, že v případě G metody žáci na konci 1. ročníku dělali více chyb, než v pololetí. Rychlost čtení tedy sice stoupla, čtenářská přesnost však naopak klesla. Do poloviny 2. ročníku pak sice v obou metodách došlo k navýšení prostého výskytu chyb, avšak ke snížení chybovosti (vyjádřené v %) . Dále jsme předpokládali, že i způsob čtení žáků bude sledovat trend pokroku, žáci již v polovině 2. ročníku nebudou zůstávat pod úrovní čtení slov a naopak budou schopni čtení celých slov. Po zhodnocení výsledků můžeme konstatovat, že v případě AS metody na konci 1. ročníku více než polovina žáků stále zůstává na úrovni slabikování, v polovině 2. ročníku se již žáci v obou metodách pohybují na úrovni čtení slov. Žáci vyučovaní podle G metody tedy „dříve“ dospějí ke čtení slov, do poloviny 2. ročníku již však všichni žáci bez ohledu na výukovou metodu jsou schopni čtení na úrovni slov. Dalším zajímavým zjištěním je, že někteří žáci vyučovaní G metodou na konci 1. ročníku a ještě více v polovině 2. ročníku slabikují, což se projevilo nárůstem počtu žáků v kategorii slabikování (potažmo i v kategorii obtížného slabikování shluků). Jelikož však dovednost slabikování není v G metodě systematicky rozvíjena, vede nás toto zjištění k zamyšlení nad tím, proč tito žáci „samovolně“ přešli k využívání jiné výukové metody, než jsou vyučováni. Rozdíl mezi oběma skupinami byl vždy zaznamenán i v případě vývoje lokalizace chyb ve slově. Předpokládali jsme ústup obtíží ve „snazších“ částech (začátek), případně pak i jejich nárůst v „obtížnějších“ částech (střed, konec). Zatímco vývoj na konci 1. ročníku nesměřoval k potvrzení tohoto předpokladu a zdálo se, že bude platný pouze pro AS metodu z dalšího mapování vyplynulo, že tento trend je naplňován v obou metodách, avšak s jiným časovým posunem. Zatímco v případě AS metody byly začátky slov bezpečně

zvládnuty již na konci 1. ročníku, v G metodě byly zvládnuty v průběhu první poloviny 2. ročníku. Nástup schopnosti čtení s porozuměním je pak „dřívější“ v případě G metody, na jeho další vývoj však nemá výuková metoda velký vliv, již na konci 1. ročníku i v dalších časových obdobích je již výskyt čtenářů, kteří čtou s dobrým porozuměním poměrně vysoký v případě obou metod. Jako nezávislá na čtenářské metodě se ukázala schopnost čtení s intonací, která přesto že v průběhu mapovaných období prochází rozmanitým vývojem, není stále příliš vysoká. Ráda bych na tomto místě zmínila také dovednost slabikování, která se opakovaně vyskytla v souvislosti s G metodou u některých žáků v běžné populaci i ve skupině žáků rizikových z hlediska SPU. Výskyt této charakteristiky u žáků vyučovaných G metodou svědčí o „samovolné“ změně metody čtení – žáci ze své přirozenosti používají jinou strategii čtení, než jaké jsou systematicky vyučováni. Důvody pro tuto změnu můžeme prozatím uvažovat pouze hypoteticky, jejich konkretizace by byla otázkou dalšího výzkumného šetření.

V případě mapování vývoje obtíží těch žáků, kteří se v polovině 1. ročníku jeví jako problémoví, a tudíž je u nich vyšší riziko výskytu specifických poruch učení, jsme došli k závěru, že přibližně v polovině případů tyto obtíže přetrvávají až do konce 1. ročníku. Prvním „screeningem“ možných obtíží se nám tedy podařilo zachytit přibližně polovinu žáků, kteří budou i nadále potřebovat speciální podporu. U další ¼ žáků poté došlo k vyrovnání obtíží. Zde můžeme předpokládat, že systém cílené individuální pedagogické pomoci a podpory žáka ze strany učitele, splnil svůj účel. Poslední ¼ žáků poté náš „screening“ nezachytil nebo se zde obtíže objevily až během 2. poloviny 1. ročníku spolu se zvyšujícími se nároky na čtení. Dalším důležitým zjištěním pro skupinu rizikových žáků je, že přesto, že se u většiny žáků z této skupiny stále setkáváme s podprůměrnou rychlostí čtení, vývoj v jednotlivých charakteristikách je variabilní a v mnohých případech poukazuje na určité dílčí pokroky ve vývoji čtenářství. Další mapování obtíží u skupiny žáků, u kterých obtíže zaznamenáváme v polovině 2. ročníku a u kterých se vyskytuje tendence přetrvávání obtíží, nám umožnilo vytvořit určitý náhled na vývoj čtení u těchto žáků, stejně tak jako na konkrétní projevy obtíží v obou metodách a vytipovat tedy jisté rizikové faktory či vyskytující se momenty ve čtení, které budou platné pro danou metodu. Trendy pro jednotlivé metody a skupiny rizikových žáků jsou podrobně představeny v textu, často také potvrzují dřívější poznání. Zajímavé je například zjištění, že vývoj intonace nebo schopnosti porozumění čtenému textu, je relativně nezávislý na výukových obtížích.

Opakovaně se nám tedy prokázalo, že vývoj čtenářství v AS a G metodě probíhá odlišně. Liší se například v časovém období pro osvojení písmen a jednotlivých čtenářských dovedností. Uvědomění si této odlišnosti nám poté poskytuje možnost správné interpretace a vyhnutí se chybnému posouzení výkonu žáka, ať již z hlediska podhodnocení či nadhodnocení výkonu. V konečném důsledku pak obě metody docházejí ke stejné úrovni „zvládnutí“ čtenářství a po osvojení čtenářství se již významné rozdíly znovu neobjevují. Tedy přesto, že v mnohém dochází u obou skupin k vyrovnání a dosažení přibližně stejné úrovně čtenářských dovedností, některé charakteristiky čtení si zachovávají svou specifickou hodnotu interpretace. A to platí jak pro „běžné“ žáky, tak pro žáky rizikové z hlediska výskytu SPU. To je třeba mít na paměti při hodnocení žáků během roku, během jeho „cesty“ k osvojení si čtenářství, i při analyzování výkonu žáků v rámci diagnostických prověrek či při diagnostice v poradenských zařízeních. Rizikové faktory platné v AS a G metodě, které jsme mohli vytyčit na základě sledování projevů nejvíce rizikových žáků, by mohly sloužit jako dobrá „pomůcka“ nejen při pedagogické diagnostice, ale i v rámci odborného poradenského procesu.

Zdá se tedy být stále naléhavé seznámit s těmito poznatky jak pracovníky poradenských zařízení, tak i všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu žáků. Zde pak hledáme cestu k omezení nadměrného a v některých případech ne zcela korektního přidělování diagnózy specifických poruch učení, stejně tak jako cestu k přesnějším diagnostikám a snižování rizika diagnostické chyby.

6. Seznam zdrojů a literatury

6.1. Primární zdroje

Diagnostická prověrka čtení - data z poloviny 1. ročníku

Diagnostická prověrka čtení – data z konce 1. ročníku

Diagnostická prověrka čtení - data z poloviny 2. ročníku

6.2. Sekundární zdroje a literatura

Balšíková, O., Dan, J.: *Náprava čtení a psaní*, SPN, Praha 1991

Barešová, P.: *Analýza zkoušky čtení u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou a genetickou metodou v 1. polovině 1. ročníku*, Postupová práce, Katedra pedagogické a školní psychologie Pedf UK, Praha 2009

Barešová, P.: *Analýza zkoušky čtení u žáků vyučovaných analyticko-syntetickou a genetickou metodou*, Diplomová práce, Katedra pedagogické a školní psychologie Pedf UK, Praha 2010

Joujová, M.: *Genetická metoda ve výuce prvopočátečního čtení*, Diplomová práce, Katedra primární pedagogiky Pedf UK, Praha 2005

Kaprová, Z.: *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*, TECH-MARKET, Praha 2000

Kořínek, M., Křivánek, Z. a kol.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, SPN, Praha 1989

Kučerová, Š.: *Vyhledávání dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení v prvním ročníku základní školy*, Diplomová práce, Katedra pedagogické a školní psychologie Pedf UK, Praha 2006

Kucharská, A.: *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v SPC*. Praha: IPPP ČR, 2007

Kucharská A. a kol.: *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 1997-8, Portál, Praha 1998

Kucharská A. a kol.: *Specifické poruchy učení a chování*, Sborník 1999, Portál, Praha 1999

Kucharská, A.: *Třístupňový model péče (3 MP) v prvním roce jeho realizace*, 2009

Kutálková D.: *První třídou bez problémů – Jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání*, Galén, Praha 2004

Matějček Z., Vágnerová M. a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*, Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, Praha 2006

Mertin, V., Kucharská, A. a kol.: *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*, IPPP v ČR, Praha 2007

Nečilová A., Dubová, O., Kabelková H.: *Genetická nebo analytická metoda?*, PPP Jihlava, Jihlava 2006

Paulová, S.: *Pedagogické a rodičovské zkušenosti s výukou čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ genetickou metodou: Závěrečná práce studia výchovného poradenství*, Katedra pedagogické a školní psychologie Pedf UK, Praha 2006

Pedagogicko-psychologické poradenství č. 55, duben 2009, Dobrá diagnostika – předpoklad dobrého vzdělávání: *Zpravodaj IPPP ČR*, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Pokorná V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, Portál, Praha 1997

Procházková, R.: *Problematika výběru výukové metody prvopočátečního čtení*, Diplomová práce, Katedra primární pedagogiky Pedf UK, Praha 2002

Rounová, S.: *Vývoj čtenářských dovedností a obtíže v AS metodě čtení*, Diplomová práce, Katedra pedagogické a školní psychologie Pedf UK, Praha 2007

Santlerová, K.: *Metody ve výuce čtení a psaní*, Paido, Brno 1995

Tošková M.: *Využití genetické metody ve výuce prvopočátečního čtení*, Diplomová práce, Katedra primární pedagogiky Pedf UK, Praha 2002

Wágnerová, J.: *Jak naučit číst podle genetické metody*, Západočeská univerzita, Plzeň 1996

Wildová, R.: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*, Univerzita Karlova v Praze Pedf, Karolinum, Praha 2002

Zelinková, O.: *Poruchy učení – Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, Portál, Praha 2003

Žáčková H., Jucovičová D.: *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň ZŠ)*, nakl. D+H, Praha 2006

7. Přílohy

***Příloha 1: Text zadávaný žákům a záznamový arch pro učitele
v polovině 1. ročníku - AS metoda***

HORY

Jakub, Bára a Tereza nemusí zítra do školy.
Pojedou do hor. Do Pece. Na týden.
Máma s tátou pakují.
Je to daleko? Ano, ale ne moc.
Ráno vyrazí. Cesta nebude daleká.
Jedou velkým autem s mámou a tátou.
Berou lyže, boty, bundy, čepice, šály.
A taky nezapomeňte rukavice.
Jíst a spát budou v hotelu Hubertus.
To je paráda!

ZÁZNAM ČTENÍ (ASM) - 1. pol. 1. ročníku

Jméno dítěte:	Datum:
Škola:	Třída:
Záznam provedla:	

HORY

Jakub, Bára a Tereza nemusí zítra do školy.	8
Pojedou do hor. Do Pece. Na týden.	15
Máma s tátou pakují.	19
Je to daleko? Ano, ale ne moc.	26
Ráno vyrazí. Cesta nebude daleká.	31
Jedou velkým autem s mámou a tátou.	38
Berou lyže, boty, bundy, čepice, šály.	44
A taky nezapomeňte rukavice.	48
Jíst a spát budou v hotelu Hubertus.	55
To je paráda!	58

Rozbor čtení (dopřte příp. zaškrtněte z dané nabídky):

<i>Rychlost čtení</i>	přečetl celkem slov	počet chybných slov	počet správně přečtených
1. min.			
2. min.			
3. min.			

<i>Způsob čtení</i>			
	obtížná výbavnost písmen	slova nejistě	dvojí čtení
	hláskuje	slova plynule	zlepšení v čase (čtení se postupně zkvalitňuje)
	slabikuje nejistě	obtíže viceslabičná slova	zhoršení v čase (čtení se postupně zhoršuje)
	slova slabikuje plynule	obtíže souhláskové shluky	snaha o intonaci

<i>Rozbor chyb</i>		<i>lokalizace chyb</i>	<i>typy chyb</i>
	nezná neprobíraná písmena		
	smysl čteného	začátek slova	záměny
	v kontextu	prostředek slova	přesmyky
	nesmyslně komolí	konec slova- hádá	vynechá - přidá

<i>Porozumění - reprodukce</i>			
	dokonalé s detaily	samostatně	návodné otázky
	podstatné části - stručně	samostatně	návodné otázky
	útržkovitě	samostatně	návodné otázky
	bez porozumění		

Jiné postřehy:

***Příloha 2: Text zadávaný žákům a záznamový arch pro učitele
v polovině 1. ročníku - G metoda***

HORY

JAKUB, BÁRA A TEREZA NEMUSÍ ZÍTRA DO ŠKOLY.
POJEDOU DO HOR. DO PECE. NA TÝDEN.
MÁMA S TÁTOU PAKUJÍ.
JE TO DALEKO? ANO, ALE NE MOC.
RÁNO VYRAZÍ. CESTA NEBUDE DALEKÁ.
JEDOU VELKÝM AUTEM S MÁMOU A TÁTOU.
BEROU LYŽE, BOTY, BUNDY, ČEPICE, ŠÁLY.
A TAKY NEZAPOMENOU RUKAVICE.
JÍST A SPÁT BUDOU V HOTELU HUBERTUS.
TO JE PARÁDA!

ZÁZNAM ČTENÍ (GM) - 1. pol. 1. ročníku

Jméno dítěte:

Datum:

Škola:

Třída:

Záznam provedla:

HORY

JAKUB, BÁRA A TEREZA NEMUSÍ ZÍTRA DO ŠKOLY.	8
POJEDOU DO HOR. DO PECE. NA TÝDEN.	15
MÁMA S TÁTOU PAKUJÍ.	19
JE TO DALEKO? ANO, ALE NE MOC.	26
RÁNO VYRAZÍ. CESTA NEBUDE DALEKÁ.	31
JEDOU VELKÝM AUTEM S MÁMOU A TÁTOU.	38
BEROU LYŽE, BOTY, BUNDY, ČEPICE, ŠÁLY.	44
A TAKY NEZAPOMENOU RUKAVICE.	48
JÍST A SPÁT BUDOU V HOTELU HUBERTUS.	55
TO JE PARÁDA!	58

Rozbor čtení (dopňte příp. zaškrtněte z dané nabídky):

Rychlost čtení	přečetl celkem slov	počet chybných slov	počet správně přečtených
1. min.			
2. min.			
3. min.			

Způsob čtení	obtížná výbavnost písmen	slova nejistě	dvojitě čtení
	hláskuje	slova plynule	zlepšení v čase (čtení se postupně zkvalitňuje)
	slabikuje nejistě	obtíže víceslabičná slova	zhoršení v čase (čtení se postupně zhoršuje)
	slova slabikuje plynule	obtíže souhláskové shluky	snaha o intonaci

Rozbor chyb	nezná neprobíraná písmena	lokalizace chyb	typy chyb
	smysl čteného	začátek slova	záměny
	v kontextu	prostředek slova	přesmyky
	nesmyslně komolí	konec slova- hádá	vynechá - přidá

Porozumění - reprodukce	dokonalé s detaily	samostatně	návodné otázky
	podstatné části - stručně	samostatně	návodné otázky
	útržkovitě	samostatně	návodné otázky
	bez porozumění		

Jiné postřehy:

Příloha 3: Text zadávaný žákům a záznamový arch pro učitele na konci 1. ročníku –AS i G metoda

HORY

Jakub, Bára a Tereza nemusí zítra do školy.
Pojedou do hor. Do Pece. Na týden.
Máma s tátou pakují.
Je to daleko? Ano, ale ne moc.
Ráno vyrazí. Cesta nebude daleká.
Jedou velkým autem s mámou a tátou.
Berou kola, helmy, boty, bundy, čepice.
A taky nezapomeňte rukavice a brýle.
I v létě na horách někdy fouká vítr a pálí slunce.
Jíst a spát budou v hotelu Hubertus.
Uvidíme i horu Sněžku, říká otec.
Děti se těší, jsou zvědavé.
To je paráda!

ZÁZNAM ČTENÍ - závěr 1. ročníku

Jméno dítěte:	Datum:
Škola:	Třída:
Záznam provedla:	

HORY

Jakub, Bára a Tereza nemusí zítra do školy.	8
Pojedou do hor. Do Pece. Na týden.	15
Máma s tátou pakují.	19
Je to daleko? Ano, ale ne moc.	26
Ráno vyrazí. Cesta nebude daleká.	31
Jedou velkým autem s mámou a tátou.	38
Berou kola, helmy, boty, bundy, čepice.	44
A taky nezapomeňte rukavice a brýle.	50
I v létě na horách někdy fouká a pálí slunce.	60
Jíst a spát budou v hotelu Hubertus.	67
Uvidíme i horu Sněžku, říká otec.	73
Děti se těší, jsou zvědavé.	78
To je paráda!	81

Rozbor čtení (doplňte, příp. zaškrtněte z dané nabídky):

<i>Rychlost čtení</i>	přečetl celkem slov	počet chybných slov	počet správně přečtených
1. min.			
2. min.			
3. min.			

<i>Způsob čtení</i>		obtížná výbavnost písmen		slova nejistě		dvojí čtení
		hláskuje		slova plynule		zlepšení v čase (čtení se postupně zkvalitňuje)
		slabikuje nejistě		obtíže víceslabičná slova		zhoršení v čase (čtení se postupně zhoršuje)
		slova slabikuje plynule		obtíže souhláskové shluky		snaha o intonaci

<i>Rozbor chyb</i>		nezná neprobíraná písmena		lokalizace chyb		typy chyb
		smysl čteného		začátek slova		záměny
		v kontextu		prostředek slova		přesmyky
		nesmyslně komolí		konec slova- hádá		vynechá - přidá

<i>Porozumění - reprodukce</i>		dokonalé s detaily		samostatně		návodné otázky
		podstatné části - stručně		samostatně		návodné otázky
		útržkovitě		samostatně		návodné otázky
		bez porozumění				

Jiné postřehy:

Příloha 4: Text zadávaný žákům v polovině 2. ročníku –AS i G metoda

ZÁZNAM ČTENÍ - 1. pol. 2. ročníku

Jméno dítěte:

Datum:

Škola:

Třída:

Záznam provedla:

O muminkovi

Jednoho šedivého rána napadl na muminí údolí první sníh.

Jeho vločky se snášely hustě a tiše a za několik hodin bylo všechno bílé.

Muminek stál na schodech a díval se, jak se údolí obléká do zimního šatu.

Dnes večer se uložíme k zimnímu spánku, pomyslí si klidně. Neboť tak to dělají v listopadu všichni mušinci. A je to vlastně docela rozumné, když někdo nemá rád tmu a chladno.

„Už jsem vám ustlala a do lůžek dala nejteplejší přikrývky.

Budeš spát s Čenichem“, řekla maminka.

„Čenich ale strašně chrápe“, namítl muminek. „Nemohl bych radši spát se Šňupálkem?“

„Jak chceš“, odpověděla maminka.

Pak se muminí rodina a všichni její přátelé a známí se vší důkladností připravili na zimu. Muminkova maminka jim na verandě prostřela, ale každý dostal do svého šálku jenom smrkové jehličí. Když totiž chceme spát tři měsíce, musíme mít žaludek naplněný jehličím.

Po večeři, která nikomu zvlášť nechutnala, si všichni dali trochu pořádněji než jindy dobrou noc a maminka všem řekla, aby si vyčistili zuby. Nato muminkův tatínek obešel celý dům, zavřel všechny dveře a zhasl. Pak si každý vlezl do své postele, udělal si tam pěkný dolík, natáhl si přikrývku až po uši a myslel na něco příjemného. Muminek si však tiše povzdechl a řekl:

„Ale ztratíme tím spaním spoustu času,“

„Neztratíme!“ ozval se Šňupálek. Bude se nám všelicos zdát. A až se probudíme, bude jaro...”

(na motivy Tove Jonssonové Čarodějův klobouk)

Příloha 5: Charakteristika jednotlivých tříd zapojených do projektu

1) Pracovní skupina A:

Třída A1: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků s velkým podílem cizinců, 18 žáků ve třídě. Třída se učí podle G metody, při výuce používá učebnici „Učíme se číst“ (Wágnerová), „Čítanka“ (Wágnerová), dále vzhledem k projektovému vyučování také pracovní listy vlastní tvorby. Třídní učitelce je 32 let, má 4-letou školskou praxi, v metodice čtení je mírně pokročilá.

Třída A2: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků s velkým podílem cizinců, 19 žáků ve třídě. Třída se učí podle G metody, při výuce používá učebnici „Učíme se číst“ (Wágnerová), „Čítanka“ (Wágnerová), dále vzhledem k projektovému vyučování také pracovní listy vlastní tvorby. Třídní učitelce je 45 let, má 25-letou školskou praxi, v metodice čtení je výrazně pokročilá, vede metodické sdružení na škole.

Třída A3: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků s velkým podílem cizinců, 18 žáků ve třídě. Třída se učí podle G metody, při výuce používá učebnici „Učíme se číst“ (Wágnerová), „Čítanka“ (Wágnerová), dále vzhledem k projektovému vyučování také pracovní listy vlastní tvorby. Třídní učitelce je 29 let, má 5-letou školskou praxi, v metodice čtení je mírně pokročilá.

Třída A4: Městský typ školy, běžná populace žáků, 21 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, při výuce používá učebnici „Živá abeceda“ (Staudková), „Slabikář“ (Staudková), „Já a můj svět pro 1. ročník“ a dále jako doplňkové Čtenářské tabulky“ (Novák), „Učíme se číst“, „Vyvozujeme písmena pohádkami“ (Sklenářová, Otíková). Třídní učitelce je 50 let, má 7-letou školskou praxi, v metodice čtení je mírně pokročilá.

Třída A5: Městský, sídlištní typ školy, běžná populace žáků (1 cizinec), 14 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, při výuce používá učebnici „Živá abeceda“ (Staudková), „Slabikář“ (Staudková), „Moje první čítanka“ (Žáček) a další kopírované listy z jiných učebnic, seminářů apod. Třídní učitelce je 46 let, má 12-letou školskou praxi, v metodice čtení je mírně pokročilá.

Třída A6: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků (1 cizinec), 16 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnice a pracovní listy od nakladatelství Alter, jako doplňkové pak učebnice „Nová škola“, „Barevná čeština“, „Studio 1+1“ a další. Třídní učitelce je 50 let, má 24-letou školskou praxi, v metodice čtení je výrazně pokročilá.

Třída A7: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků s velkým podílem cizinců, 18 žáků ve třídě. Třída se učí podle G metody, je bilingvální, při výuce používá učebnici „Učíme se číst“ (Wágnerová), „Čítanka“ (Wágnerová), dále vzhledem k projektovému vyučování také pracovní listy vlastní tvorby. Třídní učitelce je 28 let, má 6-letou školskou praxi, v metodice čtení je výrazně pokročilá.

2) Pracovní skupina B:

Třída B1: Informace o této třídě bohužel nejsou kompletní. Můžeme pouze uvést, že se třída učí podle AS metody, dále pak věk třídní učitelky 42 let, 19-letou školskou praxi, je velmi pokročilá v metodice AS metody čtení.

Třída B2: Stejně jako v předchozím případě, ani zde informace o této třídě nejsou kompletní. Víme však, že se třída učí podle AS metody, dále pak věk třídní učitelky 42 let, má 18-letou školskou praxi, je velmi pokročilá v metodice AS metody čtení.

Třída B3: Je poslední třídou, o které nemáme kompletní. I tato třída se však učí podle AS metody, věk třídní učitelky je 47 let, má 23-letou školskou praxi, je velmi pokročilá v metodice AS metody čtení.

Třída B4: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků, 22 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnice „Český jazyk“, jako doplňkovou „Písmenkové pohádky“ (Horník, Vebrová) a pracovní listy vlastní tvorby. Třídní učitelce je 55 let, má 30-letou školskou praxi, je výrazně pokročilá v metodice AS i G metody čtení.

Třída B5: Městský typ školy, běžná populace žáků, 26 žáků ve třídě. Třída se učí podle G metody, využívá učebnice a pracovních listů „Učíme se číst a psát“, jako doplňkové „Pracovní listy pro prvňáky“ nakladatelství Pansofia. Třídní učitelce je 37 let, má 7-letou školskou praxi, je výrazně pokročilá v metodice AS metody a středně pokročilá v případě G metody čtení.

Třída B6: Městský typ školy, běžná populace žáků, 25 žáků ve třídě. Třída se učí podle G metody, využívá učebnice a pracovních listů „Učíme se číst a psát“, jako doplňkové „Pracovní listy pro prvňáky“ nakladatelství Pansofia. Třídní učitelce je 56 let, má 35-letou školskou praxi, je velmi pokročilá v metodice AS metody a začátečník v případě G metody čtení.

Třída B7: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků, 22 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnice „Český jazyk“, jako doplňkovou „Písmenkové pohádky“ (Horník,

Vebrová) a pracovní listy vlastní tvorby. Třídní učitelce je 36 let, má 13-.letou školskou praxi, je výrazně pokročilá v metodice AS i G metody čtení.

Třída B8: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků, 21 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnice „Český jazyk“, jako doplňkovou „Písmenkové pohádky“ (Horník, Vebrová) a pracovní listy vlastní tvorby. Třídní učitelce je 35 let, má 12-.letou školskou praxi, je výrazně pokročilá v metodice AS i G metody čtení.

3) Pracovní skupina C:

Třída C1: Sídlištní, městský typ školy, běžná populace žáků, 12 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, je logopedickou třídou, využívá učebnice „Hurá do abecedy“, Český slabikář“, „Čítanka pro prvňáčky“, jako doplňkové „Český jazyk pro 1. ročník ZŠ“, sadu obrázků pro vyvození slabik nakladatelství Alter. Třídní učitelce je 25 let, má 1-.letou školskou praxi, je začátečník v didaktice čtení.

Třída C2: Vesnický typ školy, běžná populace žáků, 19 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnic „Živá abeceda“, „Slabikář“, dále „Zrakové vnímání“ (Bednářová), „Prostorová orientace“ (PPP Brno). Třídní učitelce je 40 let, má 14-.letou školskou praxi, je výrazně pokročilá v metodice čtení.

Třída C3: Sídlištní, městský typ školy, běžná populace žáků, 25 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnic „Živá abeceda“, „Slabikář“, jako doplňkové „Sluchové vnímání“ (Bednářová), „Pozornost“ (Michalová), „Učíme se společně“ (Pašková) a „Barevná čeština pro prvňáky“. Třídní učitelce je 31 let, má 4-.letou školskou praxi, je pokročilá v metodice čtení.

Třída C4: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků, 24 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnic a pracovních sešitů od nakladatelství Nová škola. Třídní učitelce je 47 let, má 23-.letou školskou praxi, je výrazně pokročilá v metodice čtení.

Třída C5: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků, 26 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnic a pracovních sešitů od nakladatelství Nová škola. Třídní učitelce je 43 let, má 18-.letou školskou praxi, je výrazně pokročilá v metodice čtení.

Třída C6: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků, 26 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnic „Hurá do abecedy“, Český slabikář“, „Čítanka pro prvňáčky“, jako doplňkové „Český jazyk pro 1. ročník ZŠ“, sadu obrázků pro vyvození slabik nakladatelství

Alter. Třídní učitelce je 47 let, má 24-letou školskou praxi, je výrazně pokročilá v metodice čtení.

Třída C7: Sídlištní typ školy, běžná populace žáků, 24 žáků ve třídě. Třída se učí podle AS metody, využívá učebnic „Hurá do abecedy“, Český slabikář“, „Čítanka pro prvňáčky““, jako doplňkové „Český jazyk pro 1. ročník ZŠ“, sadu obrázků pro vyvození slabik nakladatelství Alter. Třídní učitelce je 53 let, má 30-letou školskou praxi, je začátečníkem v metodice čtení.